



Sous la direction de Daniel STOECKLIN

---

**La participation en contexte scolaire sous l'angle de la  
Convention Internationale des droits de l'enfant :  
enjeux et perspectives d'une pratique innovante.**

**MÉMOIRE – Orientation Recherche**

Présenté à  
l'Unité d'enseignement et de recherche en Droits de l'enfant  
de l'Institut Universitaire Kurt Bösch  
pour obtenir le grade de Master of Arts interdisciplinaire en droits de l'enfant

par

Charlotte TARONT

de

Mulhouse, France

Mémoire No DE2010/MIDE08-09/07

SION

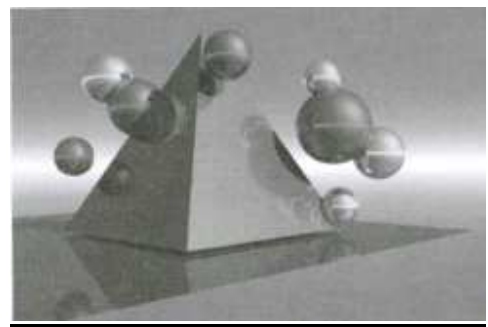
Mai, 2010

## **Résumé**

Ce mémoire de recherche porte sur la pratique de la participation des enfants en contexte scolaire, et ce sous l'angle de la Convention Internationale des droits de l'enfant, et plus précisément de l'article 12 qui définit le droit d'être écouté et entendu. Le but de ce travail est de montrer *en quoi la présence d'un dispositif de participation au sein d'une école a un impact sur trois dimensions clés de la vie scolaire qui sont (1) le fonctionnement institutionnel, (2) les relations interpersonnelles, et (3) le rapport aux savoirs*. Notre méthodologie de recherche est de type qualitatif, et repose essentiellement sur la réalisation d'entretiens individuels et de groupes avec les adultes responsables et des élèves des deux écoles où nous avons mené notre investigation. Si nous avons pu mettre en évidence l'importance qui doit être accordée aux dimensions institutionnelles et relationnelles lors de la mise en place d'un dispositif de participation à l'école, il reste à saisir en quoi leurs interactions influencent ce dispositif. Pour cela, nous suggérons comme prolongement possible à notre travail de recourir au concept de capabilité développé par A. Sen.

A Daniel Stoecklin, pour son suivi et ses conseils,  
A Maman, Stéphanie et Chloé, qui ont eu la gentillesse de me relire et de m'encourager tout au  
long de ce travail,  
Aux jeunes, qui ont accepté de participer à ma recherche en répondant à mes questions et à qui je  
dédie l'ensemble de ce travail,  
A Violaine Clément, Sylvain Erard, Véronique Kistler, Claude Laplace et Rodica Boaron pour  
m'avoir ouvert leurs portes et transmis un peu de leur passion,  
A toutes celles et ceux qui m'ont écoutée et soutenue dans ma réflexion tout au long de  
l'élaboration et de la réalisation de cette recherche,  
Et enfin, à Alain, pour sa patience et sa rigueur.

« L'objectif est de faire en sorte que l'école soit la meilleure possible pour ceux  
pour qui elle existe »<sup>1</sup>



« Autorité, convivialité, complexité : trois paradigmes des réformes éducatives »<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Conseil de l'Europe (2008) Pour une gouvernance démocratique de l'école, p.83.

<sup>2</sup> Montage infographique Serge Rochman

<http://www.cifedhop.org/En/Publications/Thematique/thematique6/thematique6.htm>



## **Table des matières**

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>p.8</b>
<b>I. CADRE THEORIQUE .....</b>	<b>p.10</b>
<b>1. Participation .....</b>	<b>p.10</b>
<b>1.1 Participation et droit de participer .....</b>	<b>p.10</b>
a) Perspectives juridique et psycho-sociale .....	p.11
b) Commentaires et définitions .....	p.12
c) Implications de cette approche .....	p.13
<b>1.2 Participation et éducation d'après la CDE .....</b>	<b>p.15</b>
<b>2. Conceptualisation : vers des pratiques pédagogiques innovantes .....</b>	<b>p.17</b>
2.1 Le fonctionnement institutionnel de l'établissement .....	p.19
2.2 Les relations interpersonnelles au sein du champ éducatif .....	p.21
2.3 Le rapport aux savoirs et expériences quotidiennes .....	p.23
<b>3. Problématique et hypothèses de recherche .....</b>	<b>p.25</b>
<b>4. Précisions .....</b>	<b>p.28</b>
4.1 Participation et éducation à la citoyenneté démocratique .....	p.28
4.2 Participation et rapport de pouvoir au sein de la relation éducative.....	p.31
<b>5. Dispositifs de participation : origines .....</b>	<b>p.33</b>
5.1 Les conseils ou assemblées d'élèves.....	p.33
5.2 La médiation scolaire par les pairs .....	p.34
<b>II. CADRE EMPIRIQUE .....</b>	<b>p.35</b>
<b>1. Présentation des deux terrains de recherche .....</b>	<b>p.35</b>
<b>1.1 Ecole de commerce Aimée Stitelmann, Genève .....</b>	<b>p.35</b>
a) L'école .....	p.35
b) Le dispositif de participation en pratique : PAVE .....	p.35
<b>1.2 Cycle d'Orientatation de Pérolles, Fribourg .....</b>	<b>p.36</b>
a) L'école .....	p.36
b) Le dispositif de participation en pratique : MSP .....	p.37
<b>2. Justification du choix des deux terrains de recherche .....</b>	<b>p.39</b>
<b>III. METHODOLOGIE .....</b>	<b>p.39</b>
<b>1. Justification de la démarche de recherche .....</b>	<b>p.39</b>
1.1 Qualitative .....	p.39
1.2 Interdisciplinarité .....	p.40

2. Présentation de la population cible et éthique de la recherche .....	p.40
3. Présentation des outils méthodologiques utilisés .....	p.41
4. Opérationnalisation des indicateurs et grille d'analyse .....	p.43
<b>IV. ANALYSE ET RESULTATS .....</b>	<b>p.46</b>
1. Analyse des entretiens réalisés avec les adultes .....	p.46
1.1 Analyse de l'entretien avec la cheffe de projet du PAVE .....	p.46
a) Motivations .....	p.46
b) Participation et droits de l'enfant .....	p.47
c) Effets observés .....	p.47
1.2 Analyse des entretiens avec le responsable de la formation des pairs médiateurs et l'adjointe de direction du C.O de Pérolles .....	p.49
a) Motivations .....	p.49
b) Participation et droits de l'enfant .....	p.50
c) Effets observés .....	p.51
1.3 Synthèse des entretiens .....	p.53
2. Analyse des entretiens réalisés avec les élèves .....	p.55
2.1 Les délégués d'Aimée Stitelmann .....	p.56
2.2 Les apprentis non-délégués d'Aimée Stitelmann .....	p.60
2.3 Les élèves non-délégués d'Aimée Stitelmann .....	p.62
2.4 Les pairs-médiateurs du C.O de Pérolles .....	p.64
2.5 Les élèves non-médiateurs du C.O de Pérolles .....	p.66
<b>V. DISCUSSION .....</b>	<b>p.68</b>
1. Synthèse des résultats .....	p.68
2. Pour aller plus loin .....	p.72
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>p.74</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>p.77</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>p.83</b>

**Index des tableaux et figure:**

<b>Tableau 1 : Canaux de diffusion de l'ECD dans le cadre scolaire et dimensions d'analyse .....</b>	<b>p.19</b>
<b>Figure 1 : Modèle d'analyse .....</b>	<b>p.27</b>
<b>Tableau 2 : Fonctionnement des deux dispositifs de participation étudiés .....</b>	<b>p.38</b>
<b>Tableau 3 : Récapitulatif de la population interrogée .....</b>	<b>p.41</b>
<b>Tableau 4 : Récapitulatif des outils méthodologiques utilisés .....</b>	<b>p.43</b>
<b>Tableau 5 : Grille d'analyse .....</b>	<b>p.45</b>
<b>Tableau 6 : Synthèse de l'analyse des entretiens réalisés avec les responsables de projet en fonction de nos trois dimensions d'analyse .....</b>	<b>p.53</b>
<b>Tableau 7 : Synthèse de l'analyse des entretiens réalisés avec les élèves en fonction de nos différentes hypothèses de recherche .....</b>	<b>p.68</b>
<b>Tableau 8 : Synthèse des résultats obtenus en fonction de l'ensemble des entretiens réalisés ...</b>	<b>p.70</b>

## **INTRODUCTION :**

La Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CDE) de 1989 est considérée par certains auteurs (Zermatten & Stoecklin, 2009) comme une véritable révolution. En effet, ce texte international au caractère contraignant pour les Etats l'ayant ratifié<sup>3</sup>, consacre la lente évolution des représentations des adultes envers les enfants et leur statut. D'infans - celui qui ne parle pas - totalement soumis à l'autorité paternelle dans l'Antiquité, l'enfant est de nos jours un sujet de droits à part entière, qui peut les faire valoir par lui-même ou via des représentants, selon son âge et son degré de maturité (Zermatten, 2008). Ainsi, l'année 1989 marque le passage d'une conception traditionnelle de l'enfant vu comme un objet à qui les adultes et l'Etat fournissent une protection ainsi que de nombreuses prestations, – ce qui constitue les deux premiers piliers de la CDE <sup>4</sup>-, à une conception plus moderne de l'enfant, sujet de droits, à qui l'on demande son avis, et que l'on cherche à éduquer afin qu'il devienne un acteur effectif de son propre devenir. Si la participation est depuis longtemps reconnue comme l'un des droits fondamentaux de l'être humain (article 21 DUDH 1948) et comme l'un des piliers de la démocratie, son application aux enfants, grâce à la CDE, fut sans doute ce qui provoqua le plus de réactions à l'égard du texte. Après un peu plus d'une vingtaine d'années, un enjeu demeure encore à ce sujet. Le nouveau programme du Conseil de l'Europe « Construire une Europe pour et avec les enfants (2009-2011) », qui consacre tout un volet de sa stratégie à « la participation et l'influence des enfants dans la société », en témoigne parfaitement. Pour beaucoup cependant, la participation des enfants reste encore « souvent mal vue, comme une lubie de pédagogues, une utopie irresponsable » (Le Gal, 2007, p.20). Au contraire, pour le Comité des Droits de l'enfant, l'article 12, le droit d'exprimer son opinion et d'être entendu, constitue le 3<sup>ème</sup> pilier de la Convention ainsi que l'un des quatre principes fondamentaux de celle-ci<sup>5</sup>. Les implications de cet article sont nombreuses et passent notamment par « la reconnaissance des enfants en tant qu'agents actifs ayant le droit de participer aux décisions les concernant » (Le Gal, 2007, p.20). Pour le Vice-Président du Comité, la Convention fonde également « l'expression nouvelle de l'enfant, sujet de droits » et « inaugure un changement complet dans les relations enfants-adultes » (Zermatten,

---

<sup>3</sup> Tous les Etats à l'exception des Etats-Unis et de la Somalie ; la Suisse l'a ratifié en 1997

<sup>4</sup> Selon de la catégorisation classique de la CDE en fonction des '3P' : protection, prestations, participation

<sup>5</sup> En compagnie des articles 2, droit à la non-discrimination , 3 l'intérêt supérieur de l'enfant et 6, le droit à la vie, à la survie et au développement - guidant ainsi la mise en application de tous les autres droits

2009, p.9). L'étude de la participation tout au long de ce travail permettra d'illustrer ces propos, et cela notamment de façon empirique.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons souhaité aborder le thème de la participation au sein du contexte scolaire, car la réalisation de ce droit pose de nombreux défis et entraîne des ajustements par rapport au contexte actuel. Nous sommes d'avis que l'Ecole reste une instance clé de socialisation de la jeunesse au sein de nos sociétés démocratiques ; et cela malgré le fait qu'elle ne constitue plus le lieu unique de l'éducation, comme en témoigne la reconnaissance croissante d'autres formes d'éducation, notamment de types informel et non-formel. Ainsi, nous nous sommes demandés quels changements l'Ecole<sup>6</sup> d'aujourd'hui pourrait opérer pour être plus efficace en termes d'instruction, et plus respectueuse des droits des enfants/élèves en termes de relation pédagogique. Pour répondre à cette question, l'étude de la pratique de la participation des enfants dans le cadre scolaire nous a paru d'une grande utilité. En effet, celle-ci porte en elle tout un ensemble de principes et une conception bien particulière de l'enfant et de son éducation, comme nous le verrons tout au long de notre travail. La question de départ qui a fondé l'ensemble de notre recherche est donc la suivante : quelles sont les implications de la mise en œuvre du droit à la participation des enfants dans le cadre scolaire ?

Nous nous sommes alors intéressés au courant de la pédagogie institutionnelle selon lequel « ce n'est pas tant l'action du maître qui éduque, mais celle du milieu, du cadre qu'il est capable de mettre au point » (Laplace, 2008, p.22), ainsi qu'à la perspective interactionniste qui considère la situation scolaire comme l'ensemble des interactions entre l'élève et l'institution. Ce passage en revue de la littérature nous a amené à nous pencher de plus près sur trois dimensions clés de la vie scolaire en général, à savoir : le *fonctionnement institutionnel de l'établissement*, les *relations interpersonnelles* au sein de celui-ci, et le *rapport aux savoirs*, jusqu'à les inclure dans notre problématique de recherche. Nous avons alors fixé comme objectif à ce travail de *montrer en quoi la présence d'un dispositif de participation au sein d'un établissement scolaire a un impact, ou non, sur les trois dimensions citées précédemment*.

Pour y répondre, nous allons tout d'abord dresser un état des lieux des analyses et commentaires réalisés sur les articles 12 et 28-29 CDE, portant respectivement sur la participation et l'éducation. Nous chercherons à mettre en avant l'articulation de ces notions au

---

<sup>6</sup> Tout au long de ce travail nous utiliserons 'Ecole' lorsque nous parlerons de l'institution scolaire dans son ensemble, et 'école' lorsque nous parlerons de l'établissement en particulier.

sein du champ éducatif, ainsi que les implications d'une telle approche pour notre propos. Par la suite, nous décrirons plus précisément chacune des trois dimensions de la vie scolaire entrant dans notre problématique, en fonction des dynamiques actuelles, qui tendent vers une transformation de l'Ecole et du métier d'enseignant, à la fois comme prémisses et conséquences de la mise en œuvre effective d'une éducation à la participation des enfants dans le contexte scolaire. Ces éléments nous amèneront à formuler plusieurs hypothèses de recherche qui serviront de base à notre modèle d'analyse. Nous serons également amenés à préciser certains concepts, tels que ceux d'éducation à la citoyenneté démocratique et de pouvoir au sein de la relation éducative, afin de cerner au mieux le débat qui nous occupe ici. Nous poursuivrons par l'apport de quelques éléments théoriques concernant les dispositifs de participation présents au sein des écoles investiguées, avant de les présenter plus en détails dans notre partie empirique. Dans un troisième temps, il s'agira de justifier notre choix d'opter pour une méthodologie de recherche qualitative, ainsi que de faire état de l'opérationnalisation de nos indicateurs et de l'élaboration d'une grille d'analyse. Notre quatrième partie sera quant à elle consacrée à la présentation de nos résultats d'entretiens, aussi bien avec les adultes responsables des projets de participation au sein des écoles, qu'avec les jeunes y prenant part. Nous prendrons un soin tout particulier à réaliser une analyse détaillée de ces données. Enfin, notre dernière partie portera sur la discussion des résultats obtenus ainsi que sur une piste d'analyse complémentaire.

## **I. CADRE THEORIQUE**

Au sein de cette première partie, nous allons tenter de présenter l'ensemble des éléments théoriques nécessaires à la bonne compréhension de notre sujet, ainsi qu'à l'élaboration de notre modèle théorique. Pour cela, nous allons tout d'abord nous pencher sur le concept central de notre recherche, à savoir celui de participation, sous l'angle particulier de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

### **1. Participation**

#### **1.1 Participation et droit de participer<sup>7</sup>**

---

<sup>7</sup> Voir Annexe 1

#### a) Perspectives juridique et psycho-sociale

La « reconnaissance du fait que la participation, [...] concerne également les enfants » (Stoecklin, 2009, p.47) constitue l'innovation la plus importante apportée par la CDE. Cette innovation s'inscrit à la fois dans un renouvellement des rapports juridiques avec les enfants, mais également dans l'évolution de la place de ceux-ci au sein de nos sociétés. Cette évolution sera consacrée en 1990 par la parution de l'ouvrage de James & Prout, mettant en évidence l'avènement d'un nouveau paradigme de l'enfance au sein des sciences sociales.

Au sein de la CDE, l'article 12, dit de la participation, ne doit pas être considéré isolément. En effet, l'ensemble du texte est constitué de manière holistique et aucun article ne peut être appliqué ou revendiqué sans référence aux autres. C'est ainsi que l'article 12 fait partie d'un ensemble de droits dits participatifs, en combinaison avec les articles 13, 14, 15, et 17<sup>8</sup>. De plus, il est étroitement lié à l'article 3, qui porte sur l'intérêt supérieur de l'enfant – l'un des quatre principes fondamentaux de la CDE – auquel il concourt par sa mise en œuvre. On voit dès lors se dessiner le rôle et la responsabilité accrus octroyés à celui qui entend l'enfant, et ainsi, aux adultes en général.

Accorder le droit de participation aux enfants, nous amène également à préciser sur quelles conceptions se base notre confiance en leurs capacités. La Convention de 1989 opère à ce niveau « un renversement du fardeau de la preuve » (Stoecklin, 2009, p.50), qui jusque là revenait aux enfants. Il s'agit dorénavant aux adultes de démontrer que les enfants ne sont pas capables de former librement leur propre opinion et de l'exprimer ; c'est ce que Jean Zermatten nomme « la présomption de capacité » (2009, p.18). Cette notion de capacité est souvent évoquée en lien avec la question du discernement que l'on peut raisonnablement attendre de la part des enfants. Là encore, aucune définition stricte n'est avancée. Le texte ne fournit aucune limite d'âge explicite à partir duquel l'enfant serait capable de discernement. Il convient de procéder au cas par cas et de vérifier que l'enfant ait « une connaissance et une compréhension suffisantes de la situation pour laquelle une décision doit être prise » (Zermatten, 2009, p.22) et qu'il puisse exprimer son opinion de la façon la plus appropriée pour lui, par écrit, oral, dessin ou via ses attitudes. Lansdown (2005) développe et argumente en faveur de la notion de capacités évolutives de l'enfant, que l'on retrouve dans les articles 5 et 12 CDE sous des formulations

---

<sup>8</sup> Qui correspondent respectivement au droit à la liberté d'expression, à la liberté de pensée et de culte, à la liberté de s'associer ainsi que le droit d'accès à une information appropriée.

différentes. Cette notion est particulièrement éclairante sur la façon dont il faut prendre en compte l'expression de l'enfant. Celui-ci dispose en effet de toute une panoplie de capacités mais qui sont encore en développement. Ainsi, il revient aux adultes de tenir compte de cet aspect fondamentalement évolutif de l'enfant, en trouvant un équilibre entre une attitude qui serait trop émancipatrice ou trop protectrice. Enfin, il est généralement constaté que « les enfants sont très souvent sollicités en deçà de leurs capacités réelles » (Stoecklin, 2009, p.50).

## b) Commentaires et définitions

Lorsque l'on parle de participation en général, nous parlons d'une notion qui recouvre une multitude de réalités en fonction des domaines dans lesquels elle s'inscrit, du public concerné, du niveau de prise de décision, mais également de l'approche envisagée. Ainsi, il convient d'identifier quelques questions essentielles afin de mieux cerner notre objet d'étude : qui participe ; à quoi ; où ; quand ; pourquoi ; et comment. Nous reviendrons plus précisément sur celles-ci au sein de notre partie empirique. Dans le cadre de ce travail, nous considérons la participation comme « un construit complexe, qui mobilise les compétences cognitives, émotionnelles et sociales des participants ainsi que leur potentiel d'innovation et leur créativité » (Kerger cité par Keipes, 2007, p.102). De plus, celle-ci implique la pleine reconnaissance de chaque enfant comme « disposant de capacités suffisantes pour prendre une part active à la vie de la société, même s'il est encore un être en développement » selon le sens véhiculé par l'article 12 CDE (Stoecklin, 2009, p.9).

Les Journées de Discussion ainsi que les Observations Générales du Comité des Droits de l'Enfant sont une source précieuse pour l'interprétation qui doit être faite du concept de participation de l'enfant. Ainsi, nous y apprenons que celle-ci « should not be a momentary act, but the starting point for an intense exchange between children and adults on the development of policies, programmes, measures in all relevant contexts of children's lives » (Comité des Droits de l'Enfant, 2009, p.5) et qu'elle implique "on the long term, changes in political, social, institutional and cultural structures" (Comité des Droits de l'Enfant, 2006, p.2). Ces remarques font écho à ce que nous avons formulé précédemment, à savoir que la consécration de la participation de l'enfant par la CDE constitue une véritable innovation « qui requiert d'importants changements de comportements culturels à l'égard des enfants » dont le fait que « les adultes apprennent à collaborer plus étroitement avec [eux] » (Lansdown, 2001, p.1) dans « une



démarche de co-évolution » (Duss Von Werdt, 2007, p.6). Nous retrouvons ici le caractère dynamique de la participation. Le Comité donne également une définition plus fonctionnelle du droit de participer : « to speak, to participate, to have their views taken into account. » (Comité des droits de l'enfant, 2006, p.2). Cette nouvelle définition permet de mettre en évidence que la participation est non seulement dynamique dans les changements qu'elle suppose, mais qu'elle est également basée sur le développement d'une coopération de plus en plus étroite entre adultes et enfants. Cette idée se retrouve également au niveau de la Commission Fédérale de la Jeunesse pour qui la participation est « la concertation, la codécision et la cogestion de la part des enfants et des jeunes » (CFJ, 2001, p.8) ainsi qu'au niveau du fonctionnement de la Politique jeunesse du Conseil de l'Europe qui associe les jeunes aux travaux de ses structures d'après un partenariat progressif à plusieurs échelons (CFJ, 2001, p.62). La participation ainsi accordée aux enfants entraîne de nombreuses implications.

### c) Implications de cette approche

Plusieurs auteurs (Verhellen, 2007 ; Hanson, 2006) insistent sur le caractère à la fois constitutif et instrumental du droit de participation. En effet, si celle-ci constitue un droit devant être mis en œuvre, elle n'en est pas une fin en soi pour autant. Comme l'expriment ces mêmes auteurs, la participation est également un moyen pour réaliser d'autres fins, y compris « justice, influence outcomes and ... change democratic power balances. In fact it is the basis for citizenship » (Verhellen, 2007, p.29). Ces remarques nous amènent à considérer l'impact de la participation des enfants sur la répartition du pouvoir au sein de la société en général, mais également dans l'ensemble des structures en contact ou travaillant pour et avec des enfants telles que la famille, les écoles, clubs sportifs, de vacances, etc. Si comme l'affirme Mill Majerus, **« dans l'esprit de la CDE, l'enfant n'est pas un citoyen futur ; [mais] est appelé à prendre part dès à présent à l'action sociale et politique »** (2007, p.9), alors l'un des principaux critères d'une participation réelle et effective réside dans le « déplacement d'une partie des compétences décisionnelles des détenteurs ordinaires du pouvoir – les adultes - en faveur des enfants », pour qu'une réelle codécision devienne possible, comme cela est recommandé par la CFJ (2001, p.13). En 2002, la résolution des Nations-Unies « Un monde digne des enfants » fut adoptée. Un paragraphe y rappelle l'engagement pris par les Etats d'élaborer et d'appliquer des programmes encourageant la participation des enfants et des adolescents au processus de prise de décision, et

cela dans tous les domaines aussi bien au plan local que national (ONU, 2002, p.11). Ces deux affirmations conjointes supposent que la concrétisation de l'exercice de la participation des enfants ne pourra pas se faire sans « menacer les structures de pouvoir existantes et sans en créer et en consolider de nouvelles » (Stoecklin, 2009, p.50). Stoecklin et Zermatten parlent d'une « nouvelle dynamique démocratique [...] incluant l'enfant comme partie prenante au développement des potentialités humaines et démocratiques » (2009, p.10).

La participation des enfants est également reconnue comme une source de bienfaits par le Comité des Droits de l'Enfant : « the right of the child to express views and to participate in various activities, according to her/his evolving capacities, is beneficial for the child, for the family, for the community, the school, the State, for democracy » (2006, p.2). Selon la CFJ également « la mise en œuvre de la participation des enfants et des jeunes se justifie en premier lieu par l'idéal démocratique, [...] en second lieu car elle a des effets positifs sur l'esprit civique [...], et enfin car elle concourt au développement de leur personnalité » (CFJ, 2001, p.8). De son côté, Eugen Verhellen vient renforcer cette idée de développement personnel en affirmant que « for children it is stimulating their evolving capacities [...] that by participating they will develop more and more » (2007, p.29). Ainsi, d'après les tenants de la participation des enfants, celle-ci engendrerait des bénéfices immédiats pour les enfants eux-mêmes, principalement sur le plan de leur développement psycho-social, tout en produisant des externalités positives pour l'ensemble de la société ; c'est ainsi qu'elle est alors souvent évoquée comme l'un des socles de la démocratie. D'après Lehnert, « **les buts généraux de la participation sont de faire des enfants des citoyens responsables**, de favoriser la création de la cohésion sociale à travers la pratique de la démocratie et de la représentativité, dans la famille et dans les écoles, et de favoriser des comportements responsables » (2007, p.2).

**Nous touchons ici à ce que nous considérons être la principale exigence de la mise en œuvre du droit de participation pour les enfants. Il s'agit de l'encadrement qu'elle nécessite, ou plus précisément, de la mise en place de conditions favorables à son apprentissage et à son exercice.** Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la participation des enfants requiert un engagement accru de la part des adultes. Leur rôle d'éducateur y est renforcé, comme l'exprime très clairement P. Meirieu « [des situations éducatives dont] nous assumons la pleine et entière responsabilité. L'autorité de l'adulte est au cœur du dispositif » (2002, p.45). **Cette nouvelle exigence nous fait comprendre que le succès**

**de la participation des enfants ne dépend pas uniquement de leurs capacités propres, mais également des conditions qui les entourent, c'est-à-dire des dispositifs et des opportunités mis en place par les adultes.** « Si on leur fournit l'assistance appropriée, l'information adéquate et la possibilité de s'exprimer de façons qui leur conviennent, tous les enfants peuvent participer à des questions importantes pour eux » (Lansdown, 2001, p.8). Tous ces éléments conjugués nous renvoient au concept de capacité développée par A. Sen (1980) qui conjugue potentialités individuelles et ouvertures de l'environnement, et que nous retrouverons plus tard au sein de notre travail. Un autre élément crucial de la participation réside dans l'intérêt des enfants. D'après Lansdown « si on veut que la participation ait un sens, il est impératif que leur engagement soit lié directement à leur expérience personnelle et soit vécu par les enfants eux-mêmes comme un domaine d'intérêt primordial » (2001, p.9). La participation doit donc répondre au double sens de l'intérêt des enfants, c'est-à-dire, à la fois les intéresser, et être réalisée dans le sens de ce qui est bon pour eux, et à la définition duquel ils doivent pouvoir participer.

Dans la suite de ce travail, nous allons plus précisément nous intéresser à la dimension éducative de la participation et au soutien qu'elle nécessite, en nous appuyant notamment sur les propos de Philippe Meirieu, pour qui la participation « est impensable en dehors du processus éducatif qui l'accompagne » et qui définit les droits de l'enfant comme **la pleine reconnaissance d'« un enfant [...] comme sujet mais qui a besoin d'être éduqué pour devenir citoyen »** (2002, p.32 et 45).

## **1.2 Participation et éducation d'après la CDE**

D'après Allan et l'Anson, « the children's rights agenda has been adopted by schools, not only in response to the legal imperative, but also as a means of improving the quality of learning, by engaging young people more fully in school life » (2004, p.123). Pour détailler ce lien qui semble unir éducation et participation, nous allons nous intéresser aux articles 28 (par. 2) et 29 (par.1 d) CDE<sup>9</sup>, portant respectivement sur le droit à l'éducation et les contenus de celle-ci, en complément de l'article 12 CDE.

---

<sup>9</sup> Voir Annexe 1

Tout d'abord, il convient de nous référer à la distinction opérée par Wilson (2003) entre droit à l'éducation, *dans* l'éducation et *par* l'éducation, pour bien comprendre les implications qui lui sont inhérentes. Le droit à l'éducation correspond à une égalité d'accès pour tous, le droit dans l'éducation à une égalité de traitement dans les processus d'enseignement et d'apprentissage et enfin, le droit *par* l'éducation renvoie quant à lui à une égalité de résultats. Ainsi, la mise en œuvre de ce droit fait en tout premier lieu référence aux questions d'égalité. D'après le commentaire réalisé par le Comité au sujet de l'article 29, nous pouvons en déduire d'autres lignes directrices en matière d'éducation. Tout d'abord « il importe que l'éducation soit axée sur l'enfant, adaptée à ses besoins et autonomisante » (Comité des Droits de l'Enfant, 2001), elle doit également tenir compte du contexte et « encourager la participation des enfants à la vie scolaire [...] et aux mesures de discipline scolaire, dans le cadre du processus d'apprentissage et d'expérimentation de la réalisation des droits » (ibid.). Le Comité insiste également sur le fait que les compétences essentielles à acquérir « ne se limitent pas à la capacité de lire, écrire et compter, mais consistent également en compétences propres à la vie<sup>10</sup> » (ibid.) et que l'éducation doit être « conçue et dispensée de façon à promouvoir et renforcer toutes les valeurs éthiques particulières consacrées dans la Convention<sup>11</sup> » (ibid.). Enfin, « la mise en œuvre effective du par. 1 de l'art. 29 nécessite un profond remaniement des programmes scolaires pour tenir compte des divers buts de l'éducation, et une révision systématique des manuels scolaires et des matériaux et méthodes d'enseignement, ainsi que des politiques en matière scolaire » (ibid.). Nous constatons ici l'existence d'une certaine conception de l'éducation sous l'angle des droits de l'enfant, qu'il convient de combiner à l'exigence éducative de la participation définie un peu plus haut. Comme l'affirme Majerus, « il appartient à l'adulte d'orienter la participation de l'enfant, [...] par le biais du style éducatif qu'il adopte » (2007, p.6).

Si l'on observe les commentaires du Comité portant cette fois-ci sur l'article 12, plusieurs paragraphes spécifiques sont également consacrés à son application dans le milieu scolaire. A nouveau, plusieurs leçons peuvent en être tirées. En premier lieu, l'école est reconnue comme jouant un rôle clé dans l'encouragement et la promotion de la participation des enfants (Comité des Droits de l'Enfant, 2006, p.4), tout comme le respect de l'article 12 participe à la réalisation du droit à l'éducation (Comité des Droits de l'Enfant, 2009, p.21). Le Comité accueille également

---

<sup>10</sup> Telles que la capacité de prendre des décisions rationnelles, d'exercer un sens critique, de résoudre des conflits de façon non violente, etc.

<sup>11</sup> Telles que la paix, la tolérance, le respect du milieu naturel et les droits de l'Homme.

favorablement l'instauration de « child-friendly schools » ainsi qu'une formation des enseignants « on participatory teaching methodologies and its benefits » dans le but de « prepare children and adolescents for active roles in society and responsible citizenship within their communities » (ibid., pp 21-22). L'apprentissage des droits de l'Homme y est également vu par le biais des pratiques quotidiennes.

La participation des enfants/élèves dans le cadre scolaire peut ainsi être vue sous deux angles principaux. Soit, (1) elle représente la mise en œuvre d'un droit effectif des enfants (article 12 CDE) soit, (2) elle correspond à une position pédagogique particulière, en accord avec la vision de l'éducation ancrée dans la CDE. Les propos de Jean Le Gal témoignent parfaitement de cette tension ; « la participation à l'école reste encore trop souvent liée à des choix pédagogiques et éducatifs, plutôt qu'à une mise en œuvre des droits de l'enfant » (2008, p.63). Cependant, ces deux déclinaisons de la participation à l'école, loin de s'opposer, se rejoignent quant à leur finalité instrumentale : « l'éducation à la responsabilité et à la citoyenneté » (Meirieu, 2002, p.33). Déjà en 1996, lors de la parution du rapport de la Commission Internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, celle-ci faisait mention de cette nouvelle mission éducative qui est de préparer les individus à une participation active à la vie de la cité : « Le système éducatif a donc pour mission [...] de préparer chacun à ce rôle social [...] en l'instruisant de ses droits et de ses devoirs, mais aussi en développant ses compétences sociales et en encourageant le travail en équipe à l'école » (Delors, 1996, p.61). Dans les paragraphes qui suivent nous allons tâcher de définir plus précisément ce qu'implique cette formation à la participation démocratique au sein du milieu scolaire.

## **2. Conceptualisation : vers des pratiques pédagogiques innovantes**

Nous allons nous intéresser ici aux nouvelles dynamiques engendrées par la réalisation du droit de participation à l'école ainsi que par la mise en place d'une véritable éducation citoyenne, et montrer en quoi celles-ci viennent bousculer l'ordre scolaire traditionnel.

En guise de prémisses, nous souhaiterions faire le point sur deux considérations qui nous semblent essentielles dans la compréhension du débat qui nous anime ici. Tout d'abord, comme Alain Michel, nous sommes d'avis que « l'éducation à la citoyenneté implique une nouvelle

dynamique de l'institution scolaire dans son ensemble (et de chaque établissement en particulier) au plan interne, mais aussi dans ses échanges avec son milieu » (2000, p.156-157). Il convient néanmoins de rappeler que, si l'Ecole a un rôle clé à jouer dans l'encouragement et la promotion de la participation et de l'éducation citoyenne des enfants et des jeunes, celle-ci ne peut rien faire seule. En effet, très souvent, et de plus en plus, les demandes qui lui sont adressées sont phantasmatiques et détachées de la réalité des sociétés desquelles, ne l'oublions pas, « elle émane et tire ses ressources » (Perrenoud, 2003, p.9). Selon Philippe Perrenoud, « on ne peut impliquer l'école dans le combat pour la citoyenneté qu'en engageant ce combat sur d'autres fronts, de façon crédible et coordonnée » (2003, p.10). Ensuite, si notre propos s'oriente en faveur de plus de participation et de démocratie à l'Ecole, il reste pourtant essentiel de ne pas confondre les principes d'un système démocratique avec les règles de gestion de la vie quotidienne pouvant être mises en place au sein d'un établissement scolaire. Comme nous le rappelle François Audigier, **l'Ecole reste « une institution publique dont la fonction première est de mettre en œuvre le droit à l'éducation »** (2003, p.184).

Affirmer cela ne signifie pourtant pas renoncer à toute réforme du fonctionnement de l'Ecole. Au contraire, **il faut chercher à « démocratiser l'Ecole, sans en faire un espace strictement démocratique »** (Laplace, 2008, p.35). D'après la formule selon laquelle « l'Ecole ne peut pas fonctionner en contradiction avec les normes, valeurs et principes qu'elle prétend enseigner » (Audigier, 2003, p.184), **il s'agit alors de créer, au sein de celle-ci, des dispositifs, situations et espaces éducatifs permettant aux élèves d'expérimenter au quotidien des principes tels que la participation, la responsabilité, la gestion de conflits, tout en travaillant également ces notions de façon critique et réflexive.** « Faire de la vie scolaire un lieu et un moyen d'éducation à la citoyenneté [devient alors] de la responsabilité de toutes les personnes présentes à l'Ecole » (Audigier, 1999, p.31). Si celle-ci souhaite alors avoir une réelle contribution, cela implique des modifications à plusieurs niveaux. Pour le Conseil de l'Europe, qui envisage l'éducation à la citoyenneté démocratique (ECD) de façon holistique, l'apprentissage de la citoyenneté passe par différents canaux (2000 c, p.47). **Dans le cadre de ce travail, nous allons retenir trois dimensions qui semblent, d'après la littérature sur le sujet, être affectées de façon significative par la mise en œuvre du droit de participation des enfants à l'Ecole ; il s'agit : du fonctionnement institutionnel de l'école, des relations interpersonnelles au sein de celle-ci et plus précisément, de celles entre adultes et élèves, et enfin, le rapport entretenu aux**

**savoirs.** Pour plus de clarté nous avons rassemblés les canaux vecteurs de l'ECD du Conseil de l'Europe et nos dimensions d'analyse dans le tableau ci-dessous, en laissant volontairement de côté le curriculum informel dont il ne sera pas question au cours de notre travail. Nous justifions également la présence de la dimension 'fonctionnement institutionnel' à cheval sur les canaux 'caché' et 'formel' par le fait que, si pour certains établissements, leur mode de fonctionnement est choisi, déclaré et connu de tous, ce n'est pas nécessairement le cas partout. Certains établissements peuvent en effet fonctionner selon des modes de faire latents, sans réellement en avoir conscience ou les avoir décidés.

**Tableau 1 : Canaux de diffusion de l'ECD dans le cadre scolaire et dimensions d'analyse**

Canaux de diffusion d'après le Conseil de l'Europe	Eléments de définition	Dimensions d'analyse de notre travail de recherche
<b>Curriculum caché</b> (ou discours inconscient de la communauté éducative)	Ambiance, inconscient collectif, symboles dominants, styles pédagogiques	<div> <b>Relations interpersonnelles</b> </div> <div> <b>Fonctionnement institutionnel</b> </div>
<b>Curriculum formel</b>	Programmes officiels	
Curriculum informel	Activités extracurriculaires et extra-muros	<b>Rapport aux savoirs</b>

Pour plus de clarté, nous allons maintenant développer chacune de nos dimensions d'analyse.

## **2.1 Le fonctionnement institutionnel de l'établissement**

Selon Garison Lansdown, « les faits démontrent que les écoles collaborant avec les enfants au sein de structures démocratiques tendent à être plus harmonieuses et bénéficient de meilleures relations personnels/élèves ainsi que d'un contexte d'apprentissage plus efficace » (2001, p.5). Ce qui se joue concerne notamment « l'apprentissage de la responsabilité et de la vie démocratique au sein de l'établissement » (Michel, 2000, p.162). Comme l'affirme Micha de Winter (1995), l'école est une organisation sociale dans laquelle les enfants passent la majeure partie de leur jeunesse. Ainsi, ils n'y acquièrent pas seulement des compétences cognitives mais il s'y produit également un processus de socialisation, explicite ou non, qui va les imprégner des normes et

valeurs dominant le climat scolaire et qu'ils auront l'occasion d'expérimenter au quotidien. C'est pourquoi un nombre croissant d'études insiste sur l'importance de **l'influence du curriculum caché sur la formation des enfants**. Selon Audigier (2006) par exemple, « l'expérience scolaire contribue à construire les conceptions que les élèves ont de la vie sociale, des règles qui président au vivre ensemble, des comportements qu'il convient d'adopter dans telle ou telle circonstance ». Dans leur rapport 'Jeunesse et Citoyenneté' Oser, Ullrich et Biedermann, rapportent les conclusions d'une étude de suivi d'apprentis qui démontrent l'existence de « rapports entre les aspects structurels de l'environnement [...], le développement de la personnalité et les attitudes sociales » (2000, p.31). **Il faut donc créer à l'Ecole des structures qui exercent des influences spécifiques sur l'élaboration de compétences citoyennes<sup>12</sup> chez les élèves**. Un autre élément crucial relevé par Damon (1998), pour l'apparition de capacités démocratiques dans des contextes sociaux, concerne la qualité des rapports. Selon lui, « a person's ability to act as a civil member of a community is always central to democratic political engagement, and the genesis of this ability can be traced back through the person's entire history of interpersonal relationships ». **Ainsi, non seulement l'Ecole doit pouvoir aménager des contextes d'apprentissage et d'expérimentation allant dans le sens d'une éducation citoyenne, mais ce sont également les rapports interpersonnels entre membres de la communauté éducative qui sont en jeu**. Ces démarches, allant dans le sens d'une « plus grande démocratie intérieure » (Perrenoud, 2003, p.38), grâce à une pratique effective de la responsabilité, ne sont pas totalement nouvelles. Les acquis des pédagogies actives et coopératives, dont la pédagogie institutionnelle fait partie, constituent un héritage important. Celles-ci nous ont livré tout un ensemble d'outils et de dispositifs tel que le conseil d'élèves dont Célestin Freinet fut à l'origine. Ces pratiques innovantes, malgré le fait qu'elles datent déjà d'un demi siècle environ, restent encore pour la plupart très marginales et relevant d'initiatives individuelles.

Si le but de cette éducation à la participation et à la citoyenneté est de faire des élèves des individus autonomes et responsables, alors, comme l'affirme Alain Michel, celle-ci ne peut « se résumer à l'inculcation de valeurs ou comportements par un enseignement magistral traditionnel qui réduit l'élève à la passivité » (2000, p.161) car **c'est « en exerçant leur liberté de participer aux activités institutionnelles quotidiennes [...] que les élèves dépassent leur rôle traditionnel »** (Conseil de l'Europe, 2000 d, p.69). Ainsi, l'objectif est de transformer les

---

<sup>12</sup> Voir plus loin (4.1) pour les trois types de compétences-clés d'après Conseil de l'Europe.



conditions mêmes de l'apprentissage et de changer les écoles « d'institutions éducatives de formation reposant sur l'enseignement [c'est-à-dire sur la transmission de connaissances] en institutions éducatives de construction et de transformation individuelles reposant sur l'apprentissage [c'est-à-dire sur l'acquisition de compétences] » (Conseil de l'Europe, 2000 d, p.34 et 47-48).

Les changements institutionnels qu'implique l'ECD concernent également le mode de gouvernance des établissements scolaires. A nouveau, les travaux du Conseil de l'Europe nous sont très utiles grâce au concept de « gouvernance démocratique de l'école » qui peut être vue comme l'une « des stratégies pour mettre en place des écoles pensées en fonction des enfants, où ils [sont] considérés comme des partenaires et pas seulement comme les destinataires passifs du savoir des adultes » (Lansdown, 2001, p.21). En effet, ce type de gouvernance repose sur « les valeurs des droits de l'Homme, sur l'autonomisation et la participation des élèves, [...] à toutes les décisions importantes de l'école » (Conseil de l'Europe, 2008, p.9) et se justifie par ses résultats en termes de discipline, d'amélioration de l'apprentissage, de réduction des conflits, de compétitivité sur le marché scolaire, et comme facteur d'une « gestion efficace et durable d'une école moderne » (Conseil de l'Europe, 2008, p.9-12).

## 2.2 Les relations interpersonnelles au sein du champ éducatif

D'après Jean Le Gal, « libérer la parole constitue le premier degré de la participation » (2008, p.26). **Ainsi, une mise en œuvre effective du droit de participation des enfants à l'école signifie avant tout leur offrir des espaces d'expression où la parole de chacun sera entendue et prise en considération.** Pour Claude Laplace, « la libération de la parole de l'élève dans le champ scolaire est exigeante et représente un saut qualitatif dans la relation éducative, dont il est difficile de revenir complètement [car] les élèves s'y attachent très vite » (2008, p.33). On voit se dessiner ici une pédagogie basée sur la reconnaissance des élèves en tant que sujets, et l'affirmation de ceux-ci en tant que tels, ne pouvant pas décider de tout, mais ayant leur mot à dire. D'après Nathalie Keipes, « les adultes doivent rester au clair en ne donnant pas aux enfants l'illusion qu'ils peuvent tout décider, mais en les liant aux processus de décision à des niveaux prédéfinis et en toute transparence » (2007, p.97). **C'est alors également la position de l'enseignant qui change.** En autorisant la parole des élèves, celle de l'enseignant perd sa place centrale et n'est plus unique, et il leur délègue ainsi un peu de pouvoir. Selon la formule de

Philippe Meirieu, il s'agit de faire preuve « de ce plus élémentaire respect à l'égard de celui qui vient : lui faire une place » (2002, p.9). Le terme respect renvoie ici à l'utilisation qu'en fait Janus Korczak, c'est-à-dire « accepter la spécificité du statut de l'enfant (y compris dans le fait qu'il requiert, pour son développement, l'exercice de l'autorité de l'adulte) » (2002, p.9).

Nous nous situons ici au niveau des relations maîtres/élèves, adultes/enfants, auxquelles les enfants sont très sensibles, mais également demandeurs, surtout en ce qui concerne la réciprocité face au règlement intérieur (Audigier, 1999 ; Merle, 2005). Les études du Conseil de l'Europe ont démontré à plusieurs reprises l'importance de l'enseignant, de ses attitudes, valeurs et engagements dans la classe et dans l'école comme modèle pour les élèves (Conseil de l'Europe, 2000 b, p.36). De plus, les relations interpersonnelles sont au cœur de l'ECD puisque celle-ci concerne « la personne et sa relation aux autres, la construction des identités personnelles et collectives, les conditions du vivre ensemble » (Conseil de l'Europe, 2000 a, p.19). Ainsi, l'acquisition de compétences, relevant de processus cognitifs et métacognitifs, ne peut s'inscrire que dans « une **relation pédagogique fondée sur la confiance et le respect mutuel** » (Sénécat, 2000, p.147). Barrère et Martucelli parlent quant à eux d'un « système de réciprocité relationnelle » (1998, p.658) qui semble devenir une nouvelle exigence pour la réussite des missions éducatives de l'Ecole. **Ce rapprochement au niveau relationnel ne doit cependant pas être confondu avec la nécessaire asymétrie de la relation pédagogique concernant l'acte éducatif.** Comme nous l'avons affirmé à plusieurs reprises au cours de ce travail, l'approche éducative liée à la participation des élèves ne consiste pas à désavouer l'autorité des adultes, mais au contraire, à la renforcer en la transformant au travers de l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques. L'adulte est alors responsable d'inventer des dispositifs, c'est-à-dire « un ensemble de conditions qui offrent à l'enfant la possibilité d'apprendre et de grandir par lui-même » tout en travaillant « sur les conditions d'émergence de l'attitude qui permet d'entrer dans la démocratie » (Meirieu, 2002, p.36-37). « C'est donc dans des dispositifs pédagogiques adaptés que l'enfant va pouvoir découvrir les règles indispensables au vivre ensemble et accéder à l'intelligence de la loi » (ibid.). Ainsi, cette approche éducative ne remet pas fondamentalement en cause le pouvoir de l'enseignant, mais ce sur quoi il porte et la manière dont il l'exerce<sup>13</sup> ; il est dorénavant le garant du cadre et reflète aux yeux des élèves la place et le regard que la société porte sur eux. Cette transformation du métier d'enseignant pousse vers l'acquisition de nouvelles compétences,

---

<sup>13</sup> Voir partie sur le pouvoir (4.2)

telles que la gestion de groupe, l'animation de débats, la maîtrise du champ de l'ECD et de l'éducation aux droits de l'Homme. Elle entraîne également vers une pratique plus réflexive, obligeant en quelque sorte à revenir sur chaque acte éducatif posé, pour en évaluer les bénéfices et les limites dans le but de se perfectionner professionnellement. L'étayage et la pratique par essais et erreurs jouent ici un rôle très important, à la fois dans la construction de la pratique enseignante, mais également dans l'apprentissage des élèves qui ont besoin « d'un adulte qui guide et supplée aux manques provisoires de l'apprenant, pour rendre l'action possible, puis se retire au fur et à mesure que son assistance devient inutile » (Perrenoud, 2003, p. 35-36). L'ensemble de ces démarches relève d'une vision de la pédagogie en tant que praxis basée essentiellement sur l'interaction de sujets singuliers et de ce qu'il peut advenir de « leur engagement et de leur rencontre » (Meirieu, 2002, p.20).

### 2.3 Le rapport aux savoirs et expériences quotidiennes

Le Plan d'Etude Romand (PER), en ce qui concerne la discipline « éducation aux citoyennetés » insiste sur « l'appropriation, en situation, de contenus, ainsi que d'outils et de pratiques de recherche appropriées aux problématiques des sciences humaines et sociales »<sup>14</sup>. On retrouve ici une grande orientation encouragée par de nombreux pédagogues, qui insiste sur **l'importance d'un contenu éducatif approprié, c'est-à-dire « en prise sur la vie quotidienne des enfants et avec ce qui compte pour eux »** (Hammarberg, 1997, p.18). Comme nous l'avons déjà évoqué, pour que l'Ecole puisse être à la fois « utile, pertinente, intéressante et stimulante » (ibid, p.19) il faut que la pédagogie à laquelle on fait appel allie étroitement théorie et pratique, c'est-à-dire qu'elle s'appuie sur les expériences quotidiennes des enfants pour construire les contenus d'apprentissage. C'est que qu'affirmait déjà John Dewey en 1916 dans son ouvrage « Democracy and Education » selon le fameux adage « learning by doing ». Il s'agit, comme l'a reformulé P. Meirieu d' « apprendre, en le faisant, à faire ce que l'on ne sait pas faire » (Perrenoud, 2003, p.35). Nous voyons bien ici qu'un tel processus d'apprentissage ne peut être assumé entièrement par les enfants et qu'au contraire, il confère un rôle important à l'adulte.

Une autre grande évolution des programmes scolaires actuels concerne **l'acquisition de compétences dites transversales, utiles à la fois pour la scolarité de l'élève à proprement parler, mais également pour sa vie en société**. Pour reprendre l'exemple du PER, celui-ci

---

<sup>14</sup> <http://www.consultation-per.ch/html/SHS/SHS24.html> consulté le 27.01.10

englobe cinq « capacités transversales » qui sont : la collaboration, la communication, la démarche réflexive et le sens critique, la pensée créatrice ainsi que la réflexion métacognitive<sup>15</sup>. Dans le cadre de sa Recommandation relative à l'ECD (Rec(2002)12), le Conseil de l'Europe prône également l'acquisition de « compétences clés » favorisant le « vivre ensemble dans une société démocratique », telles que : la résolution non-violente des conflits, argumenter et défendre son point de vue, reconnaître et accepter les différences, assumer des responsabilités partagées, développer l'esprit critique, etc. On voit bien que ces ensembles de compétences ne sont pas éloignés les uns des autres, et qu'ils reposent tous deux sur certaines valeurs de la citoyenneté démocratique telles que la responsabilité, la participation et la solidarité. Or, il est clair également que **de telles compétences ne peuvent s'acquérir et s'exercer que dans le cadre d'une pédagogie participative « that people learn through interactive experience and communication »** (De Winter, 2003, p. 147).

Néanmoins, il existe encore trop souvent « un trou noir » au sein des programmes scolaires portant sur la connaissance de la société en général (Perrenoud, 2003, p.31), et qui reflète l'absence d'une conception plus globale et interdisciplinaire des savoirs. D'après Jerome Bruner, « une culture est viable si elle est capable de résoudre des conflits, d'expliquer des différences et de négocier des significations communes » (1997, p.61). Par conséquent, et comme le rappelle Bonafé-Schmitt en citant Simmel, « le conflit est une forme de socialisation qui participe à la structuration de nos sociétés » (2001, p.256) auquel nos sociétés démocratiques ne peuvent échapper. C'est cette culture conflictuelle de la controverse et du débat qui est encore largement rejetée par les écoles d'aujourd'hui, malgré de timides ouvertures. L'introduction dans les programmes scolaires de thématiques d'actualité porte en elle le risque de voir se propager au sein d'un espace généralement régit par un ordre préétabli, l'ensemble des tensions sociales actuelles. Pourtant, aux vues des atteintes portées à cet espace scolaire de moins en moins pacifié, il pourrait être bon de chercher à rassembler autour de ces questions socialement vives notamment en rétablissant une culture du dialogue comme la conçoit Habermas (1992), au sens d'une communication exempte de domination et visant l'entente ainsi que le consentement de chacun. Pour cela, l'introduction du droit à l'Ecole, à la fois comme outil et comme contenu, constitue un excellent exemple. Selon Audigier, « le droit est une référence privilégiée » de l'ECD ainsi qu'une « référence nécessaire et dynamique pour la vie scolaire » qui permet

---

<sup>15</sup> <http://www.consultation-per.ch/html/ref/captrans.html> consulté le 27.01.10

« d'établir des relations entre l'étude des problèmes de société et les valeurs d'action » et de « faire une place à la diversité [culturelle] croissante des élèves » (1999, p.75). Il s'agit de placer cette pluralité des normes et des valeurs sous le regard des exigences et des principes démocratiques (p.75), non pas comme « normes absolues de tous les comportements, mais comme guides ou références dans les situations de désaccord » (Robert, 1999, p.111). Pour Costa-Lascoux, « l'avènement du droit à l'école et l'enseignement des valeurs de la démocratie, loin de fermer la communication avec les élèves, libère la relation pédagogique. [...] Le lien entre celui qui détient le savoir et l'élève se fait moins unilatéral. Un dialogue s'instaure, une argumentation se construit » (1992, p.74). Il s'agit également pour elle du « levier d'une rénovation de l'école par l'apprentissage de la citoyenneté » (1991, p.245) en réponse « à une demande de sens, d'explication, d'écoute et de valeurs » (Robert, 1999, p.117). N'oublions pas que l'entrée du droit à l'Ecole a également consacré les droits des élèves. L'Ecole est alors passée d'un espace « autoritaire et coutumier » (Haeberli, à paraître) à un espace de droit où les élèves construisent leur rapport à la loi et doivent pouvoir y exercer leurs libertés fondamentales.

Ainsi, nous avons pu montrer l'importance de chacune de ces dimensions de la vie scolaire pour la pratique de la participation à l'école, à la fois en termes de dispositifs éducatifs à mettre en place, de nouveaux types de relations à adopter entre enseignants et élèves, et enfin, de nouvelles approches à avoir quant aux compétences à faire acquérir aux enfants. L'ensemble de ces éléments nous a amené à formuler la problématique qui suit.

### **3. Problématique et hypothèses de recherche**

La participation est vue par beaucoup d'auteurs comme un élément pouvant amener à rénover voire même à innover au sein de l'institution scolaire ; mais pour cela elle nécessite un vaste engagement de l'ensemble de la communauté éducative, enseignants et chefs d'établissement en première ligne. Cette dynamique appelle également à une plus grande autonomie des écoles sans laquelle il serait difficile d'expérimenter de nouvelles manières de faire, ainsi qu'à un fonctionnement en réseau pour diffuser les bonnes pratiques.

Nous avons insisté sur l'attribution d'espaces de parole aux élèves comme premier acte de leur possibilité de participer à la vie de l'école et aussi, sur l'avènement de la reconnaissance de leurs droits, en tant qu'enfants et élèves, au sein de cet espace. Ces deux éléments conjugués nous

amènent en pratique à un besoin, voire une revendication, de cohérence de la part des élèves. Bien plus qu'aux discours, ils sont sensibles aux actes posés par les adultes, à l'usage qui est fait du règlement intérieur, et à la réciprocité, réelle ou supposée, qui existe entre eux et les adultes, notamment par rapport aux droits et obligations qui fondent la vie scolaire. Par conséquent, celle-ci doit reposer sur un ordre scolaire juste et négocié, qui requiert l'implication de tous et qui permet en quelque sorte de « ré-institutionnaliser l'espace pédagogique » (Laplace, 2008, p.29) en plaçant des règles communes au dessus de l'arbitraire des adultes et **en faisant de ce qui constitue jusqu'à présent le curriculum caché, un ensemble de normes de comportement explicite**. En février 2006, lors de la conférence de clôture de 'l'Année européenne de la citoyenneté par l'Education (2005)' pour la Suisse, l'ensemble des participants a exprimé de façon quasi-unanime que « l'éducation à la citoyenneté repose sur une **organisation participative de l'apprentissage** et sur des **relations à caractère démocratique entre maîtres et élèves** ». Comme l'affirme P. Meyer-Bisch « toute stratégie de progrès social fonctionne en tenailles : elle doit jouer à la fois sur les hommes qui transforment les structures et sur les structures qui conditionnent les hommes » (1995, p.11).

Ainsi, en nous appuyant sur l'expérience de deux établissements scolaires munis chacun d'un dispositif de participation, nous allons chercher à identifier si celui-ci s'accompagne de dynamiques particulières au niveau des trois principales dimensions relevées précédemment : (1) le fonctionnement institutionnel, (2) les relations interpersonnelles et (3) le rapport aux savoirs. Notre modèle théorique repose sur l'hypothèse générale (HG) suivante : *La présence d'un dispositif de participation – définit au sens large comme la possibilité pour les élèves de s'exprimer et d'être entendus, en accord avec l'article 12 CDE – au sein d'un établissement scolaire influe sur chacune de ces dimensions.*

Pour tester notre hypothèse générale, nous l'avons déclinée en plusieurs hypothèses de recherche entrant dans la constitution de notre modèle d'analyse. Il s'agit d'explorer chacune de nos dimensions d'analyse en fonction de ces hypothèses grâce aux données qui seront récoltées lors de nos entretiens.

### Hypothèses de recherche :

*H1 : Les élèves participent aux prises de décision, au moins dans certains domaines ; ils sont consultés et leur voix compte.*

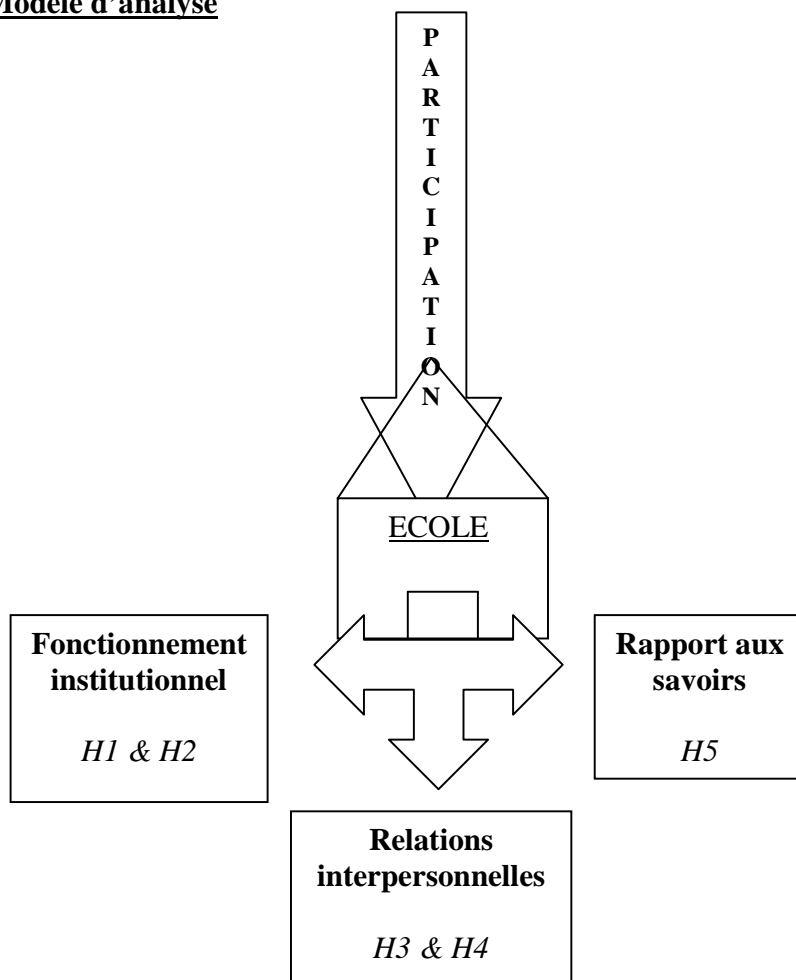
*H2 : Il y a construction d'un ordre scolaire négocié entre les adultes et les élèves et un travail d'appropriation des règles est réalisé avec les élèves.*

*H3 : Les relations entre adultes et élèves reposent sur le respect, la confiance et le dialogue.*

*H4 : Les élèves disposent d'espaces d'expression où ils sont écoutés et entendus.*

*H5 : Les élèves qui participent au dispositif de participation mis en place au sein de l'école acquièrent des compétences de type psycho-social.*

**Figure 1 : Modèle d'analyse**



## **4. Précisions**

Avant de poursuivre par la présentation des deux types de dispositifs de participation auxquels nous nous sommes intéressés, deux précisions conceptuelles s'imposent. Premièrement, le lien entre participation et citoyenneté est très souvent mentionné au sein de la littérature, et nous y avons déjà fait référence à plusieurs reprises, ainsi, il s'agit de clarifier comment il est compris dans le contexte de ce travail, notamment en termes d'éducation à la participation et de lien avec l'acquisition de compétences. Deuxièmement, en rapport avec notre dimension d'analyse portant sur les relations interpersonnelles, se pose la question du pouvoir au sein de la relation éducative et la façon dont il est défini dans notre approche. Nous montrerons qu'il ne s'agit pas ici d'un jeu à somme nulle, qui fait perdre du pouvoir à l'une des parties lorsque l'autre en gagne.

### **4.1 Participation et éducation à la citoyenneté démocratique**

La notion de participation démocratique telle qu'elle est prônée par la CDE renvoie au concept multiforme de citoyenneté. De nombreux facteurs sont évoqués pour parler de l'évolution de nos sociétés démocratiques depuis plusieurs décennies déjà, dont l'échec des modèles traditionnels de régulation sociale fait partie. Ce phénomène de déclin des instances traditionnelles de socialisation touche également la jeunesse et entraîne une sollicitation croissante de l'Ecole. Celle-ci est en effet considérée « malgré ses imperfections, [comme] l'institution qui a le mieux résisté à l'évolution des mentalités » (Michel, 2000, p.156). Pourtant, de nombreuses perturbations secouent l'Ecole, à commencer par une gestion de plus en plus difficile de la diversité du public scolaire. Un autre phénomène préoccupant, dont les médias se font souvent l'écho, est celui de la violence scolaire. Pour Bonafé-Schmitt, il s'agit d'une crise des établissements scolaires en tant que lieu de socialisation, doublée d'une crise des modes de régulation des conflits (2001). En effet, les écoles « fonctionnent sur un modèle qui laisse peu de place à l'institutionnalisation du conflit [...] il est le plus souvent nié ou appréhendé comme une déviance », « tout est fait pour que les rapports et même la communication soient associés à l'ordre et à une harmonie préétablie » (2001, p.260). Ainsi, il n'est pas étonnant que pour plusieurs auteurs, l'objectif de l'éducation à la citoyenneté repose notamment sur l'apprentissage de compétences et d'attitudes favorisant la résolution non-violente de conflit, la médiation, la



recherche de consensus et de compromis. C'est le plus souvent dans cette double perspective d'éducation citoyenne et de gestion des conflits que sont mis en place, dans les enceintes des écoles, des dispositifs de participation dont le conseil d'élèves et la médiation scolaire par les pairs font partie<sup>16</sup>.

La difficulté réside alors dans le fait de définir cette nouvelle citoyenneté et l'éducation à la participation qui l'accompagne. Comme l'établissait déjà la Commission Internationale sur l'éducation pour le 21<sup>e</sup> siècle, « l'éducation civique constitue un ensemble complexe recouvrant tout à la fois l'adhésion à des valeurs, l'acquisition de connaissances et l'apprentissage de pratiques de participation à la vie publique » (Delors, 1996, p.63). Par conséquent l'Ecole, en tant que lieu d'éducation à la citoyenneté<sup>17</sup>, doit aller au-delà de la simple transmission de connaissances et solliciter un processus de construction de la capacité critique. On retrouve dans ces affirmations la triade de la méthode éducative de Pestalozzi : tête, cœur et mains (1799), qui constitue la base d'un développement autonome et complet des compétences individuelles. Aujourd'hui, on les retrouve sous le vocable de savoir, savoir-être et savoir-faire, qui constituent, avec l'apprentissage du vivre ensemble, les quatre piliers identifier par la Commission Delors comme base de l'éducation du 21<sup>e</sup> siècle. Il convient alors de préciser sur quelle définition de la citoyenneté repose l'ensemble de notre travail ainsi que ses implications en termes d'éducation. Comme nous l'avons mentionné en tout début de recherche, notre conception de la participation des enfants recouvre celle issue de la CDE qui considère que chaque enfant « dispose de capacités suffisantes pour prendre une part active à la vie de la société, même s'il est encore un être en développement » (Stoecklin, 2009, p.9); à cela, nous pouvons ajouter que nous considérons également la participation comme « un ensemble organisé de droits et de devoirs » (Oser & al, 2000, p.23). Cette conception nous renvoie à l'idée d'un point d'équilibre, d'un compromis, entre d'une part, les libertés individuelles, et de l'autre, le respect des règles d'une vie en société. Sans ce respect, « il n'est pas d'éducation concevable » d'après Françoise Guillaume (2008, p.9) ; c'est pourquoi Barrère et Martucelli parlent alors de cette « place très particulière dans notre société » qu'occupe l'Ecole (1998, p.660).

---

<sup>16</sup> Nous reviendrons plus en détails sur ces deux dispositifs lors de la présentation de notre terrain de recherche.

<sup>17</sup> Il est important de relever qu'il s'agit d'un lieu parmi d'autres, comme le précise la Commission Delors « l'éducation à la citoyenneté et à la démocratie étant par excellence une éducation qui ne se limite pas à l'espace et au temps de l'éducation formelle » (1996, p.62), ce qui sera repris ensuite par le Conseil de l'Europe, notamment au travers des sites de citoyenneté.

Par citoyenneté, nous entendons donc les caractéristiques suivantes (Conseil de l'Europe, 2000 c, p.35) : il s'agit à la fois d'un statut politique et juridique, et d'un rôle social. Selon Audigier, le noyau dur de celle-ci repose dans sa dimension juridique. Cette catégorisation est notamment reprise par Marshall (Conseil de l'Europe, 2000 c, p. 36) qui décline la citoyenneté selon trois composantes : civile, politique et sociale. Pour lui, c'est la dimension sociale, la plus inclusive, qui constitue « la condition essentielle de la cohésion sociale et de la participation effective de tous les citoyens » (ibid.).

D'après cette définition de la citoyenneté, **un citoyen est** « le titulaire de droits et d'obligations au sein d'une société démocratique » (Conseil de l'Europe, 2000 a, p.18), mais au-delà de ce statut juridique, il est également « **détenteur d'un ensemble de compétences et de capacités particulières** » (Conseil de l'Europe, 2000 d, p.7) **qui s'acquièrent au travers d'une éducation à la citoyenneté démocratique**. D'après la définition qu'en donne le Conseil de l'Europe, « **l'éducation à la citoyenneté démocratique** [et aux droits de l'homme (ECD/EDH)] **est l'ensemble des pratiques et des activités éducatives destinées à mieux préparer les jeunes** [et les adultes] **à participer activement à la vie démocratique et à exercer leurs droits et responsabilités dans la société** »<sup>18</sup>. D'après cette instance, l'apprentissage de la citoyenneté démocratique serait un moyen de développer une culture des droits et des responsabilités, tout en allant plus loin, dans la mesure où « la notion d'ECD recouvre également un potentiel important de relations entre les individus » (Conseil de l'Europe, 2000 d, p.10). Le processus de l'ECD se décline alors en trois grands domaines de compétences-clés en matière citoyenne (2000 d, p.14) :

- cognitif (assimilation d'idées, de concepts, de systèmes)
- social (l'aptitude aux pratiques démocratiques sous des formes diverses, dans tous les domaines et à toutes les étapes de la vie)
- affectif (reconnaissance et intériorisation des valeurs).

Pour plus de clarté, nous souhaitons préciser ce que nous entendons par compétences au sein de ce travail. En nous basant à la fois sur les travaux de l'Union Européenne et du Programme PISA (2005) sur les 'Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie' nous pouvons affirmer qu'une compétence est tout d'abord la combinaison de savoirs (connaissances) – savoirs-faires (aptitudes-capacités)- et valeurs (attitudes). Chaque situation particulière va alors entraîner la coordination et la mobilisation de ces différents éléments pour

---

<sup>18</sup> [http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default\\_FR.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/education/edc/default_FR.asp?), consulté le 22.01.10

permettre à un individu de faire face à des exigences complexes, et ce de façon appropriée par rapport au contexte. Pour reprendre les propos de P. Perrenoud (1999), il s'agit en quelque sorte d'une capacité stratégique qui met en avant les capacités réflexives des acteurs.

Après avoir mis en lumière le lien étroit qui unit participation et citoyenneté ainsi que le type d'éducation qu'elles appellent toutes deux, nous allons nous intéresser à la question de l'autorité et de sa place au sein de l'éducation contemporaine, car comme l'affirment Pagoni et Haerberli (2009, p.5) « les dispositifs de participation impliquent la négociation de l'autorité enseignante et la réorganisation de la relation pédagogique ».

#### **4.2 Participation et rapport de pouvoir au sein de la relation éducative**

Au sein du contexte scolaire, le choix de la mise en œuvre de la participation des élèves reste, pour l'instant, « une décision souveraine du maître, liée à son seul choix [pédagogique] » (Galichet, 2006, p.165). Cette remarque nous permet de mettre en évidence le pouvoir dont bénéficie l'enseignant au sein de sa classe. Pourtant, nous assistons de plus en plus souvent à une remise en question de la légitimité de son autorité, et cela directement par les principaux intéressés : les élèves. Le « mauvais usage qui est fait de l'autorité gangrène la relation éducative et est au cœur des reproches des élèves » (Guégan, 2004, p.66). Comme l'affirme Perrenoud (1987), le métier d'élève est l'un des moins librement choisis. En réaction, plusieurs auteurs (Vellas, 2002 ; Merle, 2005, p.193) observent que « la jeunesse semble aujourd'hui résister à une école qui ne veut pas négocier avec elle » et que « l'acceptation des obligations liées à la scolarité nécessite, en contrepartie, l'existence de droits ». Selon Allan et l'Anson, « the rights agenda needs to be a restructuring of adult and child relations within schools » (2004, p.123). Tozzi (2006, p.175) parle quant à lui d'une nécessaire « reconfiguration de l'autorité éducative scolaire » en adéquation avec la mission socialisatrice de l'école, qui, au sein de nos sociétés, revêt un caractère profondément démocratique. Nous nous retrouvons alors confrontés à la « contradiction inhérente de toute pédagogie démocratique » (Galichet, 2006, p.165), qui fonde la relation éducative sur un rapport asymétrique entre le maître et l'élève. La question est alors de savoir « si l'on peut identifier cette asymétrie [à] une domination », ou si une véritable « autorité démocratique » est possible dans la classe ? (Tozzi, 2006, p.177). Pour Perrenoud, pour qui le pouvoir en classe est avant tout une histoire d'interactions éducatives, celles-ci peuvent

« s'accommoder d'un rapport de pouvoir ou d'une différence d'âge ou de statut mais [elles doivent] laisser à chacun un espace de jeu, une possibilité d'expression, une marge de négociation et de choix » (1987, p.6). Friedberg (1997), dans son analyse stratégique, propose quant à lui d'interroger le pouvoir comme un outil légitime de la coopération. Le pouvoir est alors vu, dans le contexte scolaire, comme un instrument de gestion au service de la coopération pédagogique et comme un instrument de contrôle des activités et des comportements des élèves en vue d'obtenir la coopération (ibid., p.16). Ainsi, un usage légitime du pouvoir hiérarchique de l'adulte favorise la coopération plutôt que les contraintes, tout en reconnaissant que ces deux instruments lui sont nécessaires pour assurer sécurité et justice en classe (ibid., p.22). En effet, en parallèle de son rôle de pédagogue, l'enseignant doit assumer le rôle hiérarchique que suppose la gestion d'une classe (ibid., p.6). Cette approche de l'autorité, principalement en termes de relation (Gendron, 2007), permet de mettre l'accent sur les interactions et les gains mutuels de chaque partie. Les élèves doivent pouvoir trouver dans leur professeur un allié qui les soutient dans leurs efforts (Guégan, 2004, p.17). Cette alliance est à la fois basée sur la qualité affective de la relation (confiance, respect, reconnaissance, ouverture), et sur une coopération pédagogique visant l'apprentissage (ibid., p.37). En ce qui concerne les gains, du côté de l'enseignant, celui-ci est l'ultime garant du cadre et des règles qui rendent les interactions au sein de la classe vivables et fécondes pour tous, y compris les plus démunis ; et du côté des élèves, ceux-ci sont appelés à participer à l'élaboration de ces règles, ainsi qu'à faire preuve de plus « d'initiative, d'autonomie et d'autocontrôle » (ibid., p.38). Il s'agit en quelque sorte pour l'enseignant d'une revalorisation de son métier ainsi que d'un gain de sens et d'intérêt de celui-ci. En plus de la posture d'enseignant-instructeur, il adopte celle de l'enseignant-animateur qui s'appuie sur le triple pouvoir de la loi pour agir, à savoir celui de « contraindre, de sécuriser et d'autoriser » (ibid., p.63). D'après le sens donné par Foucault au pouvoir (ibid., p.94), **l'enseignant est celui qui « a le droit d'intervenir sur la manière de vivre » de ses élèves. Cependant, il ne peut le faire légitimement qu'en étant respectueux de la personne, des règles du droit et de principes éthiques.** Pour les élèves, le pouvoir coopératif est une façon de répondre à tout un ensemble de besoins complémentaires tels que ceux de liberté et de sécurité, de reconnaissance, d'éveil intellectuel et d'autonomie (ibid., p.94). Il s'agit pour eux « d'apprendre du savoir en vivant ensemble, et d'apprendre à vivre ensemble en s'appropriant du savoir » (Meirieu, 1996). Enfin, pour Piaget, **« l'école est profondément responsable [...] des contextes de relations et**

**d’interactions qu’elle crée pour les personnes et principalement pour les enfants »** (Uytendbroek, 2007, p.153), ainsi, ceux-ci ne sont pas à laisser au hasard et doivent être orientés en fonction des finalités éducatives poursuivies.

Comme nous l’avons déjà affirmé à plusieurs reprises au cours de notre travail, la formation à la participation et à la citoyenneté des enfants et des jeunes, constitue « a social and educational challenge » (De Winter, 1995, p.32). Les propos tenus en 2002 par Mme Ruth Dreifuss, alors Conseillère fédérale responsable pour les questions de jeunesse, en témoignent parfaitement : « la participation active des jeunes, indispensable à la construction de la société, [est] un processus pédagogique qui évolue selon le temps, les lieux et les circonstances. Elle [...] demande, entre autres, une adaptation des structures tant scolaires que politiques » (CFJ, 2001, p.63). Cette adaptation nécessite que **trois conditions indispensables** soient satisfaites, **il faut qu’existent « des possibilités de participer, des compétences individuelles ainsi que des soutiens à l’apprentissage »** (Conseil de l’Europe, 2000 c, p.64). L’Ecole devient alors un lieu privilégié d’éducation citoyenne, dont nous allons présenter deux modalités possibles dans la partie qui suit.

## **5. Dispositifs de participation : origines**

Il s’agit ici, brièvement, d’apporter quelques éléments théoriques permettant de mieux appréhender les deux types de dispositifs de participation présents au sein des deux établissements dans lesquels nous avons réalisé notre recherche.

### **5.1 Les conseils ou assemblées d’élèves**

La pratique des conseils telle qu’on la connaît aujourd’hui tire son origine du mouvement dit du self-government du début du XIXe siècle en Angleterre. Ce mouvement, basé sur la volonté de « donner plus de responsabilités aux enfants, de les rendre plus indépendants, plus maîtres de leurs faits et gestes » (Marti et Wyssmann, 2002, p.52) inspirera bon nombre de grands pédagogues par la suite, dont Alexander Sutherland Neil qui fonda en 1921 l’école de Summerhill, et qui en représente le versant le plus libertaire. Avant lui, Janusz Korczak reprit ce principe pédagogique d’autonomie des enfants, pour créer dès 1912, une République d’enfants autogérée, dans l’orphelinat de Dom Sierot qu’il dirigeait alors. D’après C. Laplace « c’est lui qui affirme pour la première fois si clairement la **nécessité d’institutionnaliser les relations à**

**l'intérieur du champ éducatif** » (2008, p.19). Ce sera par la suite Célestin Freinet, au travers de la pédagogie institutionnelle, qui fera du conseil de classe « la clé de voûte de l'architecture symbolique de la classe » et confirmera l'idée que « l'accès à l'autonomie nécessite un milieu structuré » (Laplace, 2008, p.21). Le conseil de classe peut alors être vu comme « un espace de parole où l'enseignant et ses élèves peuvent exposer librement leur ressenti vis-à-vis de la gestion de la classe tant au niveau organisationnel que relationnel » (Marti et Wyssmann, 2002, p.4) ; il est un lieu « de discussion, d'analyse et de décision de l'ensemble des activités de la classe » (Laplace, 2008, p.21) ainsi qu'un « lieu privilégié de co-construction » d'une vie scolaire organisée selon des principes de justice négociés (Haeberli, à paraître).

## **5.2 La médiation scolaire par les pairs**

La médiation a connu à partir des années 1980 une importance croissante, suite à ce que Bonafé-Schmitt décrit comme une crise des systèmes traditionnels de régulation sociale<sup>19</sup> (2001). Depuis, de nombreux types de médiation ont vu le jour : familiale, syndicale, interculturelle, etc. Au sein de l'école, la régulation des conflits était traditionnellement prise en charge par les adultes, ce qui d'une part, ne responsabilisait pas les élèves et surtout, ne leur permettait pas d'apprendre à gérer ces situations ; alors que souvent « les comportements violents [étaient] provoqués par un manque d'habiletés à [les] gérer » (Beaumont, 2003, p.23). C'est ainsi que « la nécessité d'impliquer les élèves dans les pratiques disciplinaires et de les responsabiliser avec l'accompagnement d'un adulte s'est de plus en plus affirmée » (Pellegrini, 2002, p.5) La Médiation Scolaire par les Pairs (MSP) se définit alors comme un processus de résolution de problèmes interpersonnels qui fait appel à un tiers neutre, un pair, ayant le même âge et le même statut d'élève que les jeunes en conflit. Les principaux arguments en faveur d'un tel dispositif s'articulent autour du rôle des pairs à l'adolescence, à la fois comme confidents privilégiés et comme modèles influents, et de la proximité de leurs expériences vécues. L'école représente alors le « contexte naturel » de cette pratique sur une « base quotidienne » (Beaumont, 2003, p.23). Cependant, il convient de « ne pas omettre que cet acte met en scène des élèves, donc des enfants, et qu'il est indispensable de développer une préparation, une formation préalable, des explications précises et une définition très claire des rôles de chacun » (Marti et Wyssmann, 2002, p. 66).

---

<sup>19</sup> Voir partie sur la citoyenneté (4.1)

Après avoir fait le tour de l'ensemble des concepts entrant dans l'élaboration de notre modèle théorique et mis en évidence les liens existant entre eux, ainsi qu'après avoir présenté notre problématique et nos hypothèses de recherche, il convient maintenant de passer à la partie empirique de celle-ci, notamment en présentant nos deux terrains d'investigation.

## **II. CADRE EMPIRIQUE**

### **1. Présentation des deux terrains de recherche**

#### **1.1 Ecole de commerce Aimée Stitelmann, Genève**

##### **a) L'école**

L'Ecole de commerce Aimée Stitelmann est une école de l'enseignement secondaire post-obligatoire genevois préparant à deux types de diplôme : l'attestation fédérale d'assistant(e) de bureau et le certificat de formation professionnelle d'employé(e) de commerce. Elle accueille environ 1'100 élèves dès l'âge de 16 ans, encadrés par plus d'une centaine d'enseignants dont 40 d'entre eux sont à plein-temps, ainsi que par une équipe technique et administrative d'une dizaine de personnes. Le nombre des élèves ainsi que celui du personnel de l'école a considérablement augmenté au moment de son installation dans un nouveau bâtiment à la rentrée 2005. Le projet PAVE (Participation Active à la Vie de l'Ecole) avait quant à lui déjà débuté dès la rentrée 2004 en s'appuyant sur l'instauration de la pratique régulière des conseils d'élèves et des assemblées de classe.

##### **b) Le dispositif de participation en pratique : PAVE**

Le projet PAVE (Participation Active à la Vie de l'Ecole) cherche tout d'abord à répondre aux missions fixées par la Loi sur l'Instruction Publique genevoise (art.4 al.D) en favorisant « la responsabilisation des élèves dans leur parcours scolaire » et en les aidant à « développer une culture de la concertation et de la participation ». Pour cela, le PAVE s'articule autour de 3 objectifs principaux :

- promouvoir explicitement les valeurs démocratiques

- améliorer le vivre et le travailler ensemble
- favoriser la construction des individus dans le groupe-classe et dans l'école

ainsi qu'autour de 3 niveaux de concertation :

- l'Assemblée de Classe (AC)
- l'Assemblée des Délégués (AD)
- le Conseil d'Ecole (CE)<sup>20</sup>.

De l'avis de la Directrice de l'établissement, le but poursuivi est de « construire du collectif en accordant une place et un rôle aux élèves ; ainsi, ils se sentent mieux dans l'établissement où ils travaillent car ils ont une prise sur celui-ci. Ils s'investissent davantage et l'ambiance y est meilleure »<sup>21</sup>. Le but de ces différentes assemblées est de permettre aux élèves de s'y exprimer et d'être entendus, même si les adultes gardent l'entière responsabilité des décisions et que certains champs leur restent explicitement interdits – tel que ceux qui touchent aux contenus d'enseignement -. La place accordée à la parole est donc importante, mais il ne s'agit pas de parler de tout et de rien n'importe comment ; il s'agit d'une parole structurée, qui répond à un cadre clair, ritualisé. Un groupe de pilotage permanent (le Groupe de Fondation) est chargé de veiller au bon fonctionnement du PAVE dans le quotidien de l'école. Quant aux délégués, ils bénéficient d'un week-end de formation afin d'acquérir les compétences nécessaires à leur rôle et reçoivent une attestation en fin d'année, particulièrement appréciée des employeurs.

## **1.2 Cycle d'Orientation de Pérolles, Fribourg**

### **a) L'école**

Le Cycle d'Orientation de Pérolles est une école de l'enseignement secondaire obligatoire qui regroupe environ 510 élèves entre 12 et 16 ans provenant des communes de Fribourg et Villars-sur-Glâne. L'équipe enseignante compte une soixantaine de professeurs dont 17 à plein-temps. Ce cycle a la particularité de faire partie du réseau Ecoles en Santé du canton de Fribourg. Il vise ainsi toutes les démarches favorisant le renforcement du climat scolaire, la promotion de la santé et les préventions. Ainsi, depuis le début des années 1990 plusieurs projets successifs se sont mis en place au sein de Pérolles (forums, groupe de thérapie de la communication, médiation, etc)

<sup>20</sup> Pour plus de détails voir Annexes 2 et 3

<sup>21</sup> Propos tiré du DVD de présentation du projet, DIP, Service Ecole-Médias.



pour améliorer les échanges et la communication entre tous les acteurs ayant un lien avec l'institution<sup>22</sup>. C'est dans ce contexte, et depuis 1995 que la médiation scolaire par les pairs (MSP) « s'inscrit dans la palette des ressources psychosociales » du C.O de Pérolles (Pellegrini, 2002, p.9).

#### b) Le dispositif de participation en pratique : MSP

Le projet de médiation par les pairs du C.O de Pérolles s'appuie sur plusieurs constats. Le premier est que « paradoxalement, si les élèves ont de la peine à s'exprimer sur des événements douloureux, ou à venir demander de l'aide pour des troubles graves, ils ont, par-contre, pris l'habitude de faire appel à des adultes pour des événements qu'ils seraient à même de gérer eux-mêmes (problème sentimental, conflit de personnes, etc). De plus, « le règlement, au sein de l'école, de problèmes scolaires et extra-scolaires, est un atout pertinent en ce qui concerne les aspects pédagogiques et d'apprentissage. En effet, le bien-être général de l'élève va conditionner son bien-faire et la résolution rapide de certains conflits permet aux intervenants de pouvoir se recentrer sur d'autres activités plus fortement liées à l'enseignement » (Pellegrini, 2002). Si le but visé à terme est bien celui d'« **une optimisation pédagogique scolaire** » **par la création d'« un corps social régulateur pour les jeunes et par les jeunes** » (ibid.), il n'en demeure pas moins qu'il s'agit d'offrir une écoute à tous ces enfants « qui nous ont surpris par leur nombre et la diversité de leurs demandes » (Clément, p.3). La création d'un cadre institutionnel propice à l'émergence d'une culture commune autour de ce mode de gestion des conflits et des relations vise ainsi à permettre aux jeunes en difficultés de trouver des lieux de parole au sein de l'école, dans un souci de prévention, et permet l'implication des élèves qui le souhaitent à la gestion de la vie de leur école et leur formation à d'autres rôles que celui d'élève (Pellegrini, 2002). Ce dispositif comprend une formation des pairs-médiateurs sanctionnée par un diplôme. Par la suite, ceux-ci officient de façon très informelle, à la demande de leurs camarades. Certaines années, des permanences sont organisées et les photos des pairs-médiateurs sont affichées dans le hall de l'école, mais cette visibilité n'est pas toujours souhaitée par tous. Enfin, des supervisions mensuelles sont organisées avec le responsable de la formation. Elles visent principalement

---

<sup>22</sup> Pour plus de détails voir Annexe 4 et <http://www.co-perolles.ch/EcoleEnSante.htm> consulté le 14/04/2010.

l'accompagnement et l'aide aux médiateurs en fonction, ainsi que l'évaluation des résultats de leur action sous forme de feed-back.

**Tableau 2 : Fonctionnement des deux dispositifs de participation étudiés**

	<b>PAVE</b>	<b>Médiation scolaire par les pairs</b>
<b>Qui participe ?</b>	Elèves volontaires élus par leur classe	Elèves volontaires
<b>A quoi ?</b>	Assemblées de classe, de délégués, Conseil d'établissement	Formation à la médiation Séance de médiation entre pairs
<b>Où ?</b>	Au sein de l'école	A l'école et aux alentours (récréation, couloirs, trajets, transports publics, ...)
<b>Quand ?</b>	Sur temps scolaire	Sur temps scolaire ou extra-scolaire
<b>Pourquoi ?</b>	Pour représenter et exprimer les intérêts et les demandes de leurs camarades auprès des instances décisionnelles de l'école	Pour fournir une écoute et de l'aide et ainsi contribuer à gérer et prévenir les difficultés courantes des jeunes, ou servir de relais auprès des adultes en cas de difficultés plus importantes
<b>Comment ?</b>	Sont élus Représentent leurs camarades Participation directe aux assemblées	Officient le plus souvent de façon informelle ou au besoin à la demande d'un adulte (membre de la direction, responsable de la formation)

## 2. Justification du choix des deux terrains de recherche

Notre volonté à la base de ce travail était d'explorer ce que pouvait bien signifier en pratique la participation à l'école et selon quelles modalités celle-ci pouvait être mise en œuvre au sein d'un établissement scolaire. Pour définir ce que nous entendions par participation à l'école, nous nous sommes basés sur l'article 12 CDE qui définit le droit de tout enfant de s'exprimer et d'être entendu. Nous en avons ainsi déduit une première définition volontairement large. Notre principal critère de sélection se centrait autour de la parole des élèves et sur la place qui lui était accordée au sein de l'établissement. Dans les deux écoles présentées ci-dessus, il nous est apparu très nettement que, non seulement la parole des élèves y était présente, mais qu'elle y trouvait également des relais au sein du corps professoral et/ou de la direction. Un second critère, plus pragmatique, nous a fait nous tourner vers des établissements avec lesquels nous pouvions établir le plus facilement contact. Enfin, le choix de deux cantons différents se justifie quant à lui davantage par l'intérêt pour les dispositifs en place dans chaque école, que par une volonté de comparaison inter-cantonale. Celle-ci aurait en effet eu peu sens dans le cadre de notre recherche, ainsi nous lui avons préféré l'étude de deux cas distincts.

Dans la partie qui suit nous allons présenter en détails l'ensemble de notre méthodologie de recherche ainsi que la grille d'analyse élaborée pour l'exploitation de nos résultats d'enquête.

## **III. METHODOLOGIE**

### 1. Justification de la démarche de recherche

#### 1.1 Qualitative

Notre travail portant sur la participation des jeunes, nous souhaitons avant tout pouvoir leur donner la parole sur la façon dont ils perçoivent et vivent le dispositif de participation mis en place au sein de leur école. C'est pourquoi nous avons opté pour une **démarche de recherche qualitative basée essentiellement sur les perceptions, observations et comportements déclarés des acteurs**. En cohérence avec le choix de faire de l'article 12 CDE le socle de notre recherche, il nous semblait évident de faire de la parole des acteurs notre principale ressource. Nous avons également pris le parti d'axer notre recherche sur les rapports entretenus entre les acteurs et leur environnement, dans une perspective compréhensive. En effet, notre propos étant

d'observer l'impact de la présence d'un dispositif de participation des enfants sur certaines dimensions de la vie scolaire, il nous a paru évident de nous référer à la double herméneutique des sciences sociales comme trame de fond à notre travail. Ainsi, nous reprenons le propos de Giddens (1984), qui veut que tout soit à la fois structuré et structurant et qui nous pousse à nous intéresser à la négociation du sens dans les processus sociaux. En nous appuyant également sur la perspective interactionniste défendue par Norbert Elias (1939), nous considérons avec Perrenoud que « la société n'existe, comme système vivant, qu'à travers les interactions partiellement régulières et prévisibles qui recréent chaque jour ses structures » (1987 p.1).

## **1.2 Interdisciplinarité**

Notre travail revêt également un caractère interdisciplinaire grâce à un **cadre théorique multi-référentiel articulant les champs de la sociologie, du droit et des sciences de l'éducation**. Cette orientation s'est imposée à nous pour plusieurs raisons. Tout d'abord, du fait même de notre thème de recherche. En effet, que ce soient les questions liées à l'enfance, à l'éducation ou à la participation, elles recouvrent toutes des aspects complexes et multidimensionnels de nos sociétés. Multidimensionnels, au regard des acteurs concernés et des disciplines étudiant ces problématiques ; et complexes, au regard des sujets bio-psycho-sociaux dont ils traitent et de leur environnement micro, méso et macro, ainsi que des interactions entre les deux. Ensuite, également du fait de notre parcours académique, lui-même emprunt d'un rapprochement et d'une volonté de mise en dialogue de plusieurs champs disciplinaires (sciences politiques – sciences de l'éducation – droits de l'enfant). Enfin, notre modèle d'analyse liant la possibilité des jeunes de participer au sein de leur école à une exigence accrue de savoirs complexes et de compétences psycho-sociales, il n'aurait pas été cohérent de limiter notre réflexion à un cadre disciplinaire unique.

## **2. Présentation de la population cible et éthique de la recherche**

Notre méthodologie de recherche se basant essentiellement sur la récolte de témoignages oraux d'enfants (12 à 15 ans) et de jeunes (16 à 18 ans) en contexte scolaire, d'importantes considérations éthiques ont émergé. Tout d'abord, notre travail au sein de ces deux écoles n'a pu être possible que grâce à l'accueil favorable qu'a reçu notre recherche de la part à la fois des

responsables du projet, et des membres de la direction. Comme l'affirment Cohen, Manion et Morrison, « **investigators cannot expect access to a school [...] as a matter of right** » (2000, p.53) Ainsi, c'est uniquement grâce à leur aval et à la confiance qu'ils nous ont accordé que nous avons pu avoir accès à nos terrains de recherche. Concernant le choix des élèves, deux techniques ont été utilisées. A Aimée Stitelmann, nous avons pu bénéficier d'un contact direct avec les jeunes. Tout d'abord lors d'une assemblée de délégués puis lors d'un cours de français, où le professeur responsable avait accepté de nous recevoir. Ainsi, nous avons pu présenter directement aux jeunes notre recherche et le choix s'est opéré de façon volontaire, en fonction de ceux qui se désignaient eux-mêmes pour répondre à nos questions. Cette démarche a sans doute favorisé un bon contact. Quant aux élèves du C.O de Pérolles, n'étant pas sur place, le choix a été opéré par le responsable du projet. Celui-ci a convoqué des élèves médiateurs sur temps scolaire et ce n'est qu'au moment du rendez-vous que nous avons alors pu leur expliquer pourquoi ils étaient là. De même pour les élèves non-médiateurs, qui eux, sont venus nous rencontrer à la place d'une heure de retenue. Dans ce cas, nous ne pouvons pas affirmer que leur démarche était volontaire, ce qui a pu influencer sur les données récoltées. Néanmoins, dans les deux cas nous avons pu garantir l'anonymat aux participants et avons tenté autant que possible de **respecter leur « droit à la vie privée »** en leur laissant le choix de répondre ou non à nos questions, tout **en tentant d'assurer le « droit au savoir » du chercheur** (Cohen et al, 2000, p.60). Au final, la population à laquelle nous avons pu avoir accès se répartit de la façon suivante :

**Tableau 3 : Récapitulatif de la population interrogée**

	<b>Genève</b>	<b>Fribourg</b>
<b>Adultes</b>	5	8
<b>Jeunes</b>	9	10

### **3. Présentation des outils méthodologiques utilisés**

Notre récolte de données s'est faite principalement par :

- **entretiens individuels** (avec un membre de la direction ou le/la responsable du projet)
- **entretiens de groupe** (avec des élèves, un groupe prenant part au dispositif, et l'autre non)

- et **questionnaire** (auprès d'enseignants intéressés ou non par le dispositif).

On entend par entretien « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz, 2001, p.644). D'emblée deux éléments requièrent notre attention ; il s'agit de l'aspect à la fois technique et relationnel de cet outil. En effet, si l'objectif de notre recherche va déterminer un certain nombre de paramètres liés à notre façon de mener nos entretiens, la simple mise en interaction de plusieurs individus que suppose cet outil va nous confronter « aux problèmes de relations interpersonnelles auxquels se heurtent plus ou moins tous les humains dans leur vie journalière » (ibid., p.657). Notre recherche portant sur un thème et une problématique précise, nous avons opté pour des entretiens centrés ou focused interviews. Dans ce type d'entretien, « le chercheur a déterminé les facteurs de la situation dont il veut rechercher l'influence et établi un cadre de questions ou guide d'interview. Avant d'interroger ses sujets, des hypothèses ont été élaborées. L'enquêteur reste libre quant à la façon de poser les questions, leur libellé, leur ordre, il peut en ajouter, mais il est tenu de recueillir les informations exigées par la recherche. Ces informations seront composées des réactions subjectives des enquêtés à la situation que l'on veut analyser » (ibid., p.647). Cette façon de faire nous confronte directement à la question suivante : « quel est l'état d'information du sujet lui-même vis-à-vis du problème traité ? » (ibid., p.650). Cette question est particulièrement vive lorsque les entretiens ont lieu avec des enfants ou des jeunes, et nous renvoie à la question de leur capacité de discernement ainsi qu'à la réflexivité dont ils peuvent faire preuve en fonction de nombreux éléments tels que leur âge ou leur degré de développement. L'entretien direct reposant sur l'idée d'une « communication-information » (ibid., p.651) où « pour savoir ce que les gens pensent ou éprouvent, il suffit de leur demander » (ibid., p.653), l'élaboration du questionnaire et la recherche de la question juste représentent des étapes essentielles. Selon Grawitz « le questionnaire est l'outil par lequel le double but de l'interview doit être atteint : d'une part, motiver, inciter l'enquêté à parler, d'autre part obtenir les informations adéquates pour l'enquêteur » (ibid., p.676). Nous avons également opté pour l'utilisation de la technique de l'entretien centré en groupe ou focus group, pour travailler avec les enfants et les jeunes, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, « group interviews of children might be less intimidating for them than individual interviews » (Cohen et al, 2000, p.287), ensuite, il s'agit également d'un bon moyen « to generate a wider range of responses » (ibid.). Notre propos était de laisser émerger les points de vue des jeunes au moyen de leurs

interactions, lors de l'entretien. Par la suite, nous avons pris le parti de retranscrire intégralement tous ces entretiens, qui serviront de base pour notre analyse, tout en étant conscient qu'« interview's statements are not simply collected by the interviewer, they are, in reality co-authored » (Cohen et al, 2000, p.282). Concernant la technique d'analyse de contenu que nous avons appliquée à l'ensemble de nos entretiens, il s'agit d'une « recherche systématique d'éléments de sens en fonction des questions de recherche posées » (Bauer, 2008, p.61). Ainsi, nous nous sommes concentrés sur les éléments en lien direct avec nos trois dimensions d'analyse. Au final, notre technique d'enquête peut se résumer de la façon suivante :

**Tableau 4 : Récapitulatif des outils méthodologiques utilisés**

	<b>Entretiens</b>	<b>Questionnaires</b>
<b>Adultes</b>	3 entretiens individuels	10 retours sur 12 envois
<b>Jeunes</b>	5 focus groupes	Ø

#### **4. Opérationnalisation des indicateurs et grille d'analyse**

Ce travail d'opérationnalisation des indicateurs nous a servi de base pour l'élaboration du contenu de nos différents questionnaires, ainsi que de lignes directrices lors des entretiens. Il nous a fallu déterminer la nature des données que l'on cherchait à obtenir, c'est-à-dire « l'information que les réponses aux questions posées doivent contenir » (Grawitz, 2001, p.678). Nous avons ainsi opté pour l'analyse des trois dimensions-clés mises en lumière comme pouvant être modifiées par la présence d'un dispositif de participation des élèves au sein d'un établissement scolaire. Nous les avons ensuite chacune déclinée en plusieurs indicateurs chacun reprenant l'une de nos hypothèses de recherche, elles-mêmes formulées sur la base de notre revue de la littérature ainsi que sur le modèle théorique qui en a découlé. Par la suite, il nous a fallu préciser pour chaque indicateur quels allaient être les éléments de mesure employés. A nouveau, nous nous sommes référés à la littérature sur le sujet pour opérer une sélection, avec le souci de pouvoir

rendre compte au plus près de la réalité perçue par les différents protagonistes interrogés, jusqu'à obtenir la grille d'analyse ci-après.



**Tableau 5 : Grille d'analyse**

Dimensions d'analyse	Indicateurs	Eléments de mesure
(1) FONCTIONNEMENT INSTITUTIONNEL	a. Pouvoir de co-décision <b>H1</b>	i. Champs de compétences
		ii. Partage du pouvoir décisionnel avec les adultes
		iii. Avis exprimés suivis de conséquences concrètes
		iv. Sentiment (des élèves) que leurs avis sont sérieusement pris en compte
	b. Construction d'un rapport à la loi <b>H2</b>	v. Application des droits et obligations pour tous
		vi. Caractère explicite des règles de l'école
		vii. Instrumentalisation du règlement
		viii. Origine du règlement
(2) RELATIONS INTERPERSONNELLES	c. Qualité de la relation pédagogique <b>H3</b>	ix. Respect mutuel
		x. Egalité relationnelle ou rapport de force
		xi. Professeurs alliés VS juges et sanctions
	d. Place accordée à la parole des élèves <b>H4</b>	xii. Possibilité de s'exprimer librement
		xiii. Sujets autorisés/non autorisés à l'école
		xiv. Sentiment (des élèves) d'être écoutés par les adultes de l'école en général
(3) RAPPORT AUX SAVOIRS	e. Acquisition de compétences psycho-sociales <b>H5</b>	xv. Sentiment (des élèves) d'avoir acquis des compétences
		xvi. Asymétrie des connaissances ou co-construction du savoir
		xvii. Distinction entre savoirs et compétences

## **IV. ANALYSE ET RESULTATS**

L'objectif poursuivi au sein de cette partie est la présentation de nos résultats en fonction des trois dimensions d'analyse utilisées. La réalisation de ces entretiens a également été pour nous une source d'informations supplémentaires, pouvant servir à compléter le regard que nous élaborons tout au long de cette recherche sur les dispositifs de participation au sein d'établissements scolaires. Ainsi, en plus des influences de tels dispositifs sur nos trois dimensions d'analyse – fonctionnement institutionnel, relations interpersonnelles et rapport aux savoirs –, on trouvera également au sein de cette partie des éléments concernant les motivations des principaux acteurs impliqués, jeunes et adultes, ainsi que les perceptions de certains enseignants sur ces expériences de participation à l'école.

Dans un premier temps nous allons nous concentrer sur l'analyse des entretiens réalisés avec le/la responsable du projet ou le/la membre de la direction. Cette analyse sera complétée par les réponses des enseignants au questionnaire que nous leur avons fait parvenir.

### **1. Analyse des entretiens réalisés avec les adultes**

#### **1.1 Analyse de l'entretien avec la cheffe de projet du PAVE**

##### **a) Motivations**

Les **motivations** qui sont à la base de la mise en place d'un dispositif de participation des élèves à Aimée Stitelmann sont nées de l'intérêt conjugué pour la parole des élèves de la responsable de projet, Mme K, et de la directrice de l'école. L'idée sous-jacente était que « les jeunes se motivent et sont beaucoup plus impliqués dans leur formation quand ils peuvent s'exprimer là où ils travaillent ». Cette réflexion avait émergé chez Mme K lors de sa précédente expérience en tant qu'enseignante dans un autre établissement où elle avait à faire à « une classe assez remuante et où il y avait pas mal de violence ». Elle s'était alors demandée ce qui pouvait être mis en place « pour donner la parole aux élèves en étant protégée ; comment les faire parler, accepter le dialogue tout en restant dans notre rôle ». Lorsque nous lui avons demandé pourquoi avoir choisi cette forme-ci de participation plutôt qu'une autre, elle nous a répondu considérer les

assemblées de classe comme « une structure très positive pour permettre à la parole, de manière très structurée, de circuler [...] et qu'elle permet aussi vraiment de réguler un groupe classe ». Par la suite, dès que l'on s'intéresse à des projets d'école, et pour faire sens, « l'assemblée des délégués et le conseil d'école s'imposent d'eux-mêmes, dans l'idée de vraiment pouvoir impliquer tout le monde ». Elle insiste également sur le fait que « nous, ce n'était pas tellement l'idée de régler des conflits ou les difficultés, c'était vraiment l'idée de faire participer les élèves, que l'élève n'est pas seulement là pour qu'on lui transmette quelque chose, mais qu'on est vraiment là ensemble ». Elle évoque également l'inertie actuelle que rencontre le dispositif du PAVE du fait de l'augmentation considérable, à la fois du corps enseignant et des élèves, et le fait de devoir « trouver des solutions pour redynamiser » l'ensemble.

#### b) Participation et droits de l'enfant

La mise en place du PAVE relève très clairement d'une démarche pédagogique pour Mme K, elle considère d'ailleurs que « le dispositif que l'on a mis en place, c'est vraiment un dispositif pédagogique ». Néanmoins, elle considère le droit de l'élève de s'exprimer comme « un droit fondamental, faisant partie de l'éducation citoyenne », tout en précisant que cette éducation à la citoyenneté n'est pas ce qui « prime, parce que finalement, ce n'est pas tout à fait la démocratie ici, on reste dans une école, avec chacun nos postures et nos rôles à jouer ». Concernant les **droits de l'enfant**, elle les considère davantage comme des « valeurs sous-jacentes qui n'ont pas forcément été explicitées » parce que le projet du PAVE « n'est pas parti de là ».

#### c) Effets observés

Nous avons demandé à Mme K de passer en revue les trois dimensions que nous avons relevées comme pouvant être modifiées par la présence d'un dispositif de participation des élèves.

Au niveau du **fonctionnement institutionnel** de l'école, elle relève plusieurs changements liés au PAVE. Tout d'abord, l'introduction des assemblées des délégués vient bousculer l'organisation habituelle de l'enseignement, puisque celles-ci sont réalisées sur temps scolaire et que les enseignants « sont obligés d'en tenir compte, puisqu'ils doivent libérer leurs délégués et éviter de mettre des épreuves ». Ensuite, le PAVE s'est développé en tant que nouvelle instance de transmission au sein de l'école. D'après Mme K, « il y a un peu l'idée qu'on en réfère au

PAVE ... qu'on va plutôt passer par le PAVE que par le doyen ». Enfin, au niveau de la classe, la présence d'un délégué « oblige finalement la parole » et vient modifier en partie les pratiques enseignantes, qu'il s'agisse de la maîtrise de classe ou de l'assemblée de classe. « Les enseignants qui ne seraient peut-être pas tout à fait pour le fait de laisser la parole aux élèves, sont en quelque sorte obligés de le faire puisque, institutionnellement, on a demandé, exigé, que le délégué puisse s'exprimer ». Ainsi, c'est également le rapport de pouvoir au sein de la classe qui évolue vers plus de partage, avec l'introduction de cette voix supplémentaire, et également lorsque l'enseignant délègue « certaines choses qu'il n'aurait peut-être pas faites autrement » au délégué de sa classe.

Au niveau des élèves maintenant, et plus particulièrement des **compétences acquises** par les délégués au cours de leur pratique, il s'agit pour Mme K « d'une évidence ». Ces jeunes « s'ils deviennent délégués et qu'ils crochent, c'est des élèves qu'on retrouve un peu partout dès qu'il y a un projet qui se fait. Ils se sentent très impliqués dans la vie de leur école [et] ont une conscience plus prononcée des choses, de leur rôle [...]. En tant que délégués, ils ont une posture tout à fait différente ». Quand aux autres élèves, les bienfaits directs d'un tel dispositif sont nettement plus difficiles à percevoir. Néanmoins, ils sont censés être au courant de l'existence d'une telle instance, où ils ont la parole et vont pouvoir se faire entendre. Ainsi, « s'ils ont bien conscience que la parole circule et qu'elle a la possibilité de circuler, alors rien que ça, on imagine que ça doit, ça peut, donner une ambiance différente ».

Au niveau des **relations interpersonnelles** entre les délégués et les maîtres de classe, « ça donne autre chose, c'est une autre relation qui se crée, qui permet d'ailleurs d'aller beaucoup plus loin dans la discussion ». Selon les propos de Mme K, « il y a une complicité avec les délégués qui est nettement supérieure, et il y a un respect aussi, qui est de tous les côtés ». L'identification au rôle et le statut de délégué, sont particulièrement importants dans la construction des relations avec les autres enseignants de façon générale. « Comme délégué, il a forcément un autre statut, et pour l'enseignant, il va le considérer un peu autrement, et donc il va y avoir une relation différente ».

Lors de l'entretien, nous avons également évoqué avec Mme K, **l'influence de ces pratiques participatives sur ses pratiques d'enseignante**. Pour elle, il est évident d'utiliser « l'assemblée de classe aussi comme un outil pédagogique pour [sa] discipline » et qu'elle fait partie intégrante de son enseignement. De plus, au sujet du débat sur la transmission de savoirs disciplinaires

versus l'acquisition de compétences psycho-sociales, elle est d'avis « qu'actuellement, on ne peut plus transmettre un savoir sans penser aux compétences sociales. Pour moi, je ne peux pas enseigner un savoir sur une discipline sans que les élèves aient acquis des compétence sociales leur permettant d'entrer dans l'apprentissage ».

Enfin, nous avons abordé **les bienfaits et limites générales d'un tel dispositif de participation**. Le principal bienfait du PAVE pour Mme K consiste à « dégager les tensions. C'est-à-dire que le fait qu'il y ait un lieu de parole, permet à chacun de prendre possession des lieux en sachant qu'il va être entendu ». Elle parle également de l'amélioration de l'image de soi qui peut être constatée chez la plupart des délégués. En lien avec la mission de l'école, elle rappelle que **l'objectif principal de tout cela reste « vraiment la formation du jeune, et pour l'enseignant, avoir la possibilité d'enseigner »**. En termes de limites, elle évoque à nouveau la taille imposante des effectifs, qui fait perdre en échanges informels avec les délégués et qui freine la circulation de la parole, ainsi que la problématique des apprentis, qui ne sont pas présents régulièrement à l'école et « qu'on a de la peine à impliquer, alors que ce sont des jeunes très motivés ». Comme ultime limite, Mme K souligne celles liées à la question de la démocratie à l'école **« il ne faut pas s'imaginer que parce qu'on a un lieu de parole, tout va se dire, tout va se faire. [...] Les rôles et les institutions sont là pour que tout reste à sa place, parce que c'est aussi important pour des adolescents de savoir qu'on a chacun nos rôles et qu'on ne doit pas les changer comme ça, ça n'a pas de sens pour eux »**.

## **1.2 Analyse des entretiens avec le responsable de la formation des pairs médiateurs et l'adjointe de direction du C.O de Pérolles**

### **a) Motivations**

L'instauration d'un dispositif de pairs-médiateurs au sein du Cycle d'Orientation de Pérolles fait partie de tout un ensemble de mesures prises depuis les années 1990 visant à **mieux accueillir la parole des élèves au sein de l'école** et prenant appui sur le constat « qu'il est très rare qu'un élève ne dise pas quand quelque chose ne va pas [mais] il s'adresse souvent au mauvais guichet et rarement aux personnes qui sont mises en place pour ça » (Mme C). Ainsi, deux besoins principaux se sont fait ressentir auxquels la médiation par les pairs pouvait répondre. Tout d'abord, comme l'explique Mme C, « on c'était dit qu'il y a probablement dans cette école des élèves qui entendent des choses trop lourdes pour eux et qu'il faudrait peut-être

les soutenir, les soulager un peu ». Ainsi, offrir une formation à la médiation aux élèves intéressés, avait notamment comme objectif de permettre à ces jeunes, choisis naturellement par leurs pairs comme médiateurs, « d'apprendre à faire avec ce qui leur est dit, et aussi de connaître leur limites ». Pour S.E, responsable de cette formation, le point essentiel de celle-ci réside dans les informations fournies sur « les limites, les dangers de leur action et comment se protéger soi-même avant tout », notamment en établissant un lien avec un adulte quand la situation est trop difficile. Ce programme vise également les médiateurs dits naturels qui agissent déjà au quotidien comme tels, sans forcément en avoir conscience. Il offre à ces jeunes des outils « plus aiguisés et adéquats dans l'aide qu'ils peuvent apporter ensuite » (S.E). Un autre élément important sur lequel s'appuie la médiation par les pairs est le fait « qu'il y a plein de problèmes d'adolescents qu'ils seraient plus facile de faire gérer par des adolescents eux-mêmes, parce que souvent l'adulte est en décalage avec ces problèmes-là ou aura tendance à minimiser ». S.E témoigne que « les élèves médiateurs qui sont en fonction s'occupent très rarement de situations qui dépassent ce cadre adolescent là, c'est-à-dire, problèmes de notes, petits problèmes familiaux, et la plus grande partie concerne les peines de cœur ». La mise en place d'un tel dispositif de participation au sein du Cycle visait également à diffuser au sein de la masse des élèves « un discours cher à l'établissement » qui consiste à dire « qu'avec la parole on peut résoudre pas mal de problèmes et qu'il existe dans l'école des lieux de parole vers lesquels les élèves peuvent se tourner et y déposer leurs soucis » (S.E).

#### b) Participation et droits de l'enfant

Pour Mme C, la **participation à l'école** relève « forcément » d'un **droit accordé aux élèves** tout comme d'une **posture pédagogique**. En effet, pour elle, « si on accepte un élève dans une école, je doute qu'on puisse soutenir l'idée qu'il n'a pas le droit de participer, parce que ça voudrait dire alors qu'on l'oblige à ne pas apprendre ». Ces propos traduisent pour nous une perception de la participation davantage orientée vers l'apprentissage et au service de la mission d'instruction de l'école plutôt que vers une mise en œuvre du droit tel que reconnu dans la CDE. Quant à S.E, il nous rend attentif au lien étroit qui unirait droit et obligation au sein de l'école. « Parfois, on leur propose tout ça et du coup, ils se sentent un peu le devoir de participer. Moi c'est un peu ce côté 'je me sens obligé de faire parce que les autres font, parce qu'il y a beaucoup de trucs à faire' qui me dérange un peu ». Et à l'inverse, pour certains élèves « ces possibilités

d'actionner ces droits, c'est presque un devoir », en nous citant l'exemple de l'élève ayant des difficultés scolaires et ne demandant pas de cours d'appui. Les droits de l'enfant ne constituent donc pas une référence dans la mise en place de ce projet de médiation par les pairs. Pour S.E il existe uniquement une « référence pratique » qui concerne les dangers pour la vie et qui oblige à intervenir. Nous constatons ainsi une prédominance des problématiques liées à la protection, par rapport à celles de la participation.

### c) Effets observés

A nouveau, nous avons demandé à S.E et Mme C de passer en revue nos trois dimensions d'analyse, pour savoir si l'introduction du dispositif de médiation par les pairs a entraîné des changements pour chacune d'entre elle.

De l'avis de S.E, « la médiation par les pairs n'a pas changé le **fonctionnement de l'école** en soi », ce qui peut être confirmé par le fait qu'aucune instance spécifique n'a été créée et n'est venue compléter l'organigramme de l'école, et aussi par le fait qu'elle se pratique essentiellement de façon informelle entre les élèves. Cependant, de l'avis de Mme C, elle a néanmoins entraîné des modifications au niveau des façons de faire au sein même de l'école, tel que le règlement qui permet de laisser seuls des élèves pour une médiation sur le temps scolaire. Des modifications se sont donc produites surtout au niveau de la culture de l'établissement, tels qu'en témoignent également les forums de classe, qui consistent à réunir les élèves d'une classe et leur professeur en la présence d'un médiateur scolaire adulte, pour résoudre un conflit, et qui peuvent être organisés à la demande des élèves.

Au niveau des **compétences acquises** par les élèves médiateurs, elles ne sont pas clairement identifiables selon S.E. A la fois car elles ne sont pas directement observables, puisque les médiations se font de façon informelle, et également car les élèves n'en manifestent pas l'usage dans d'autres circonstances. Pour S.E, « il y a quelques petites astuces pratiques au niveau de l'entretien, de la posture, de l'écoute active qu'ils ont retenu, c'est ce qui ressort quand on parle avec eux quand ils ont fini la formation. Après, je ne sais pas à quoi ça leur sert, ni s'ils l'utilisent ». Pour Mme C, les élèves médiateurs apprennent surtout de cette formation « à séparer les choses » et à faire appel à un adulte s'il y a un gros problème. Concernant les élèves en général, il est quasi impossible de mesurer l'effet d'un tel dispositif, y compris pour ceux qui bénéficient de l'action des pairs-médiateurs.

Au niveau des **relations interpersonnelles**, S.E nous rend attentif au fait que ces élèves « ont un petit souci quand ils font cette formation. Ils me demandent souvent s'ils ne vont pas être vus par les autres élèves comme le bras droit des adultes, un peu comme des lèches-bottes ». Contrairement aux délégués d'Aimée Stitelmann, également plus âgés, ces élèves médiateurs sont très soucieux de leur image et souhaitent conserver leur statut d'élève comme les autres. Aussi, au niveau du fonctionnement du dispositif, cela n'était pas tant le but que les élèves médiateurs développent de nouvelles relations avec les adultes, « même si les échanges pourraient être importants et intéressants. Ce qui nous intéresse dans ce projet là c'est justement que l'élève soit élève et qu'il ne reçoive pas trop de conseils de l'adulte sur des situations qu'il peut gérer lui-même. [...] A la base, on était vraiment parti de faire qu'avec leurs compétences d'ados ils soient à même de gérer des problèmes d'ados ». Mme C nous signale même ne pas savoir qui est actuellement médiateurs dans son école. Pour elle, la principale caractéristique des relations au sein du C.O de Pérolles est « qu'il y a de la place pour entendre ».

Enfin, nous avons abordé la question des **bienfaits occasionnés et des limites de ce dispositif de médiation par les pairs**. D'après S.E, les principaux effets bénéfiques liés à ce dispositif reposent sur la **diffusion au sein de l'école du message selon lequel « on parle des choses, on essaie de ne pas se taper dessus même si on n'est pas d'accord »** et également sur le fait que « les pairs médiateurs puissent s'occuper de situations avec de meilleurs outils que s'ils n'avaient pas suivi la formation ». Ainsi, **ce dispositif de participation des élèves vise à la fois la prévention et l'action**. Concernant les limites, deux catégories sont évoquées. Tout d'abord, les limites personnelles des élèves, « entre ceux qui ne veulent pas, ou ceux qui ne peuvent pas », et parfois aussi, ceux qui « par effet de contagion, vont un peu moins bien ». Ensuite, les champs d'action sont relativement limités, comme évoqué précédemment. Selon S.E, la question de l'autorité et des relations avec les professeurs est celle qui pose le plus de problème au sein de l'école, « et là, la médiation par les pairs, elle est tout de même assez limitée, voire elle n'a pas de champ d'action dans ce domaine là ». Enfin, pour Mme C, qui préfère parler d'effets au sens large, **ce dispositif permet notamment « que ça parle, qu'on essaie de traiter les problèmes et de ne pas faire comme si ce n'était pas vrai »**.



### 1.3 Synthèse des entretiens

Pour plus de clarté nous présentons les résultats en lien avec nos trois dimensions d'analyse sous la forme d'un tableau synthèse :

**Tableau 6 : Synthèse de l'analyse des entretiens réalisés avec les responsables de projet en fonction de nos trois dimensions d'analyse**

	<b>(1) Fonctionnement institutionnel</b>	<b>(2) Relations interpersonnelles</b>	<b>(3) Rapport aux savoirs</b>
<b>PAVE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• modifications organisationnelles et des pratiques enseignantes</li> <li>• instance de référence et décisionnelle supplémentaire dans l'organigramme de l'école</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• évolution du rapport de pouvoir au sein de la classe</li> <li>• relations privilégiées entre les délégués et les adultes membres du PAVE</li> <li>• forte identification au statut de délégué</li> </ul>	<p>Pour les délégués :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• acquisition de compétences</li> <li>• changement de posture/comportement</li> <li>• modification de l'image de soi</li> </ul> <p>Pour les autres élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• changements davantage constatés au niveau du climat et de l'ambiance générale de l'école</li> </ul>
<b>Médiation par les pairs</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ø modification du fonctionnement de l'école</li> <li>• pratique informelle</li> <li>• modifications de certaines pratiques et du règlement intérieur</li> <li>• renforcement d'une culture d'établissement centrée sur la discussion et la non-violence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ø modification des relations avec les adultes</li> <li>• Ø volonté des adultes de créer des liens particuliers avec les élèves médiateurs</li> <li>• forte volonté de rester des élèves comme les autres de la part des pairs-médiateurs</li> <li>• faible identification au statut de médiateur</li> </ul>	<p>Pour les médiateurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• acquisitions de compétences difficiles à observer</li> </ul> <p>Pour les autres élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• idem, effets difficilement identifiables</li> </ul>

Légende : Ø signifie « absence de .... »

Nous pouvons compléter ces résultats par les **réponses apportées par les enseignants** ayant accepté de répondre au questionnaire que nous leur avons fait parvenir. Celles-ci viennent confirmer le contraste important qui ressort en termes d'effets de chacun de ces dispositifs sur nos trois dimensions d'analyse. En ce qui concerne **les quatre professeurs d'Aimée Stitelmann**, ils identifient comme **motivations** à la base d'un tel projet la volonté de « créer un autre rapport avec les élèves », celle de « leur faire acquérir des compétences en lien avec le milieu professionnel », et aussi celle de les impliquer davantage pour créer une véritable « dynamique de groupe ». Il ne fait aucun doute pour ces professeurs que les délégués acquièrent un certain nombre de compétences, dont ils ont pu citer des exemples : prise de responsabilité, utilisation d'un langage approprié aux différents interlocuteurs, argumentation, gestion de projets, etc. Pour ces professeurs également, le PAVE a généré de nombreux **effets positifs** au sein de l'établissement tels qu'une plus grande possibilité de dialogue entre élèves et adultes, l'émergence de relations privilégiées entre enseignants et délégués qui peuvent parfois s'étendre à toute la classe, des changements dans la posture et le comportement de l'enseignant lors des assemblées, un fonctionnement davantage orienté vers le partenariat avec les élèves, l'organisation d'événements et la résolution de conflits. Enfin, le principal bénéfice qu'ils retirent de cette expérience concerne le sentiment de cohésion et d'appartenance généré par le PAVE qui a su créer du lien entre les différents partenaires de l'établissement. La situation semble être toute autre au sein du **C.O de Pérolles** où **six enseignants témoignent**, tout comme l'ont fait le responsable de la formation ainsi que Mme C, adjointe de direction, **de la difficulté à percevoir et mesurer les effets du dispositif de médiation par les pairs**. En effet, même si tous reconnaissent le **bien fondé de sa présence au sein de l'école** parmi « toutes les opportunités d'aides offertes aux élèves » et aussi qu'il existe un véritable « **souci d'écoute et un goût pour la parole qui circule** », le poids du réseau (Réseau-Santé) semble absorber toute entière cette pratique informelle qui fait « désormais partie de la culture du C.O de Pérolles » mais dont on ne mesure pas très bien les effets, ni en termes de bénéfices pour l'ensemble des élèves, ni en termes de compétences acquises par les pairs-médiateurs. Nous reviendrons sur cette différence d'effets produits par chaque dispositif au sein de notre partie de discussion des résultats. L'analyse des entretiens réalisés avec les élèves de chacun de ces établissements va nous permettre de nuancer ces premiers résultats.

## 2. Analyse des entretiens réalisés avec les élèves

Avant cela, nous avons souhaité présenter les éléments que nous avons pu relever concernant **les motivations des élèves à prendre part au dispositif de participation** mis en place au sein de leur école, ainsi que **la connaissance qu'en ont les élèves n'y participant pas** et que nous avons également pu rencontrer.

L'entretien qui s'est déroulé **à l'école Aimée Stitelmann avec quatre élèves délégués** a permis de faire émerger deux principaux types de motivations. Premièrement, la volonté de s'intéresser à ce qui se passe au sein de l'école, de relayer les problèmes des élèves au niveau du corps enseignant et administratif tout en participant à la prise de décision, et deuxièmement, d'apprendre à connaître du monde au sein de l'établissement, et notamment créer un lien privilégié avec les professeurs membres du PAVE. Il est intéressant de remarquer que nous retrouvons d'emblée deux de nos dimensions d'analyse, à savoir le fonctionnement de l'institution et les relations interpersonnelles. Nous avons également demandé aux **élèves non-délégués mais scolarisés dans cette école** ce qu'ils pouvaient nous dire au sujet du PAVE. Les cinq élèves interrogés ont démontré une relativement bonne connaissance du fonctionnement de ce dispositif et du système de délégués. Pour eux, il était évident que chaque classe élit son délégué qui est chargé de la représenter au moment des assemblées de délégués et qu'il sert principalement à relayer l'information ainsi qu'à poser des questions « aux personnes plus haut placées ». Ils étaient également au courant de l'existence de différentes commissions « auxquelles toute le monde peut participer », ainsi que de la présence de deux délégués au sein du Conseil d'école. Il semblerait donc que le PAVE bénéficie d'une bonne visibilité au sein de l'école, ainsi que d'une certaine transparence sur son fonctionnement et son utilité auprès de l'ensemble des élèves.

Concernant maintenant **le dispositif de médiation par les pairs existant au sein du C.O de Pérolles, l'entretien mené avec six élèves médiateurs** a pu révéler que les principales préoccupations de ces jeunes, en tant que médiateurs, relevaient de la relation d'aide (« aider les personnes en conflit », « se sentir utile », etc). A nouveau, la dimension relationnelle émerge d'emblée. Lorsque nous avons demandé aux **quatre élèves non-médiateurs** ayant accepté de répondre à nos questions ce qu'ils savaient de ce dispositif, leurs réponses ont été très succinctes. Néanmoins, ils ont été capables de nous dire que « s'il y a un problème à l'école ou à la récré, ils

peuvent essayer de nous aider à le résoudre » et que, malgré le fait qu'ils n'aient jamais eu besoin de faire appel à eux, selon leurs propos, ils trouvaient dans l'absolu que cela pouvait être utile, « oui c'est bien, parce qu'on peut toujours se faire aider ». Ces propos, exactes quand à leur contenu mais assez évasifs, reflètent pour nous le fonctionnement essentiellement informel et peu visible du dispositif.

**Les résultats que nous présentons ci-dessous correspondent à l'analyse des entretiens réalisés avec chaque groupe d'élèves en fonction de notre modèle théorique.** Tous les éléments de mesure ne sont pas obligatoirement présents dans chacun de ces entretiens, certains ayant volontairement été laissés de côté par l'interviewer ou n'ayant pas reçu de réponse de la part des interviewés. Il convient également de préciser ici que l'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

## **2.1 Les délégués d'Aimée Stitelmann**

D'après les délégués, leur **champ d'action** ne couvre pas tous les aspects de la vie scolaire. Il touche surtout à l'aménagement de l'école, au lancement de certains projets (journée à thème, fête de l'escalade, etc), au travail en commissions autour de certaines problématiques (communication au sein de l'école, relation avec le voisinage, etc) ainsi qu'aux relations élèves-professeurs. Le champ des savoirs strictement scolaires (matière à enseigner, contenu des cours), ainsi que la composition du corps enseignant ne relèvent pas de leurs compétences. Les délégués peuvent relayer les problèmes ou demandes de leurs camarades sur ces questions auprès de la direction<sup>23</sup>, mais n'ont pas de pouvoir de décision en la matière. Les délégués relèvent que le seul élément touchant à ce domaine qu'ils ont réussi à faire changer concerne la possibilité d'être libéré plus tôt à la fin d'une épreuve, au bout de quatre années de discussion.

Des demandes peuvent être initiées de leur part, sans le concours des adultes, mais au final, les décisions qui sont prises le sont toujours par eux. Les délégués proposent, interpellent la direction qui possède le véritable **pouvoir de décision** au sein de l'école ainsi qu'un droit de veto. Ils relèvent cependant que la direction est très ouverte, et accepte de rediscuter plusieurs fois du même sujet, même si elle a déjà statué sur la question par un refus. Ils mettent également

---

<sup>23</sup> Tout au long des analyses que nous allons présenter, le terme 'direction' recouvre l'ensemble des membres de la Commission de direction regroupant le/la directeur/rice, les doyen(ne)s, etc.

l'accent sur cette importante possibilité de communication, qu'ils qualifient d'ailleurs de « bonne ».

Les délégués sont tous d'accord pour dire que les décisions prises par la direction suite à leur intervention ont toujours été suivies jusqu'à présent de **résultats concrets** et ce, dans des délais raisonnables.

Ils ont tous vivement exprimés le **sentiment d'être écoutés** et que leurs avis sont pris en compte par les adultes participants au PAVE. Pour une des déléguées présentes, il s'agit de « la première fois » que tel est le cas, et aussi qu'ils sont « mieux entendus que dans les autres écoles », également de la part de la direction. Les professeurs non membres du PAVE semblent moins remplir ce rôle d'écoute ; d'après les délégués « ça dépend » de cas en cas.

Concernant les **droits et obligations** au sein de l'établissement, les délégués interrogés sont tous d'avis que « les adultes ont plus de droits que nous en tant qu'élèves » et aussi, qu'ils ne respectent pas toujours les règles inscrites dans le Mémento, notamment celle leur interdisant de fixer une épreuve ou de commencer un nouveau chapitre sur le temps d'une assemblée des délégués.

Pour trois des élèves présents sur quatre, les **règles de l'école** ne sont pas connues par tous. Elles revêtent un caractère explicite du fait de leur mise par écrit au sein du Mémento, mais aucun réel travail d'appropriation n'est fait autour de celui-ci avec l'aide des professeurs. La majorité des élèves semblent se contenter de le signer en début d'année sans en avoir réellement pris connaissance.

Cependant, les délégués font état de l'**usage de ce règlement**, à la fois par les élèves et par les professeurs, comme instrument pour imposer ou obtenir quelque chose. Certains enseignants font passer leurs décisions grâce à des remarques du type « c'est écrit dans le mémento, vous n'aviez qu'à le lire » ; quant aux élèves, ils retiennent « les règles qu'il faut » et « l'utilise quand ça arrange ». Néanmoins, ils restent d'avis qu'« il n'y a pas assez de monde qui connaît les règles qui sont dedans », autant chez les élèves que chez les professeurs.

Pour l'ensemble des jeunes interrogés il paraît évident que le contenu du **règlement** s'adresse prioritairement aux élèves et a été **rédigé par** des adultes, sans la participation de jeunes. Pour une déléguée, ayant participé à la rédaction de la Charte de son ancienne école, si ce règlement avait été rédigé par des jeunes « on verrait la différence ».

Concernant le **respect mutuel** entre professeurs et élèves, les délégués sont d'accord pour dire que le respect est toujours présent, mais que son intensité varie en quelque-sort de cas en cas. Les élèves discutent plus volontiers avec les professeurs avec lesquels ils ont des affinités plutôt qu'avec ceux pour qui ils ne ressentent qu'un « respect indifférent ». L'attitude des professeurs, ouverts et compréhensifs ou bien distants et renfermés, semble beaucoup influencer le ressenti des élèves à leur égard.

Les délégués sont assez partagés concernant le **type de relations entretenu avec leurs professeurs**. Pour C, être déléguée lui permet de fonctionner en quasi-égalité avec ses professeurs, alors qu'il lui paraît évident que « pour ceux qui ne sont pas délégués, honnêtement, les profs sont là pour la discipline et ça s'arrête là ». D'après S, cela dépend du professeur. Certains les considèrent déjà trop comme des adultes, alors que d'autres se positionnent très différemment : « du moment où il nous a permis de déconner, ben c'est le seul prof qu'on respectait en fait ». Pour T, qui n'est pas présente tous les jours à l'école, puisqu'elle fait un apprentissage en alternance, « ça se passe très bien avec les profs [...] mais je crois que c'est parce qu'on est déjà dans le monde professionnel ». Et enfin, pour D, il ne s'agit pas de relations égalitaires, mais elles ne se caractérisent pas non plus par un rapport de force permanent.

Les délégués soulèvent également le cas particulier des professeurs membres du PAVE. Pour eux, « on est vraiment tous au même niveau », « c'est pour ça qu'on a plus d'affinités avec les profs du PAVE, parce qu'honnêtement, on discute de tout », « ils sont plus à l'écoute, plus ouverts et par rapport à n'importe quoi ». Ainsi, nous pouvons constater la spécificité que revêt la relation qui unit les délégués à ces professeurs.

Si majoritairement les délégués considèrent que les professeurs sont là pour les aider et les écouter plutôt que pour les juger, pour C, « si on veut vraiment, je reste à dire qu'ils sont ouverts ». La problématique des classes agitées qui émerge de leurs propos vient nuancer cette affirmation et mettre en évidence d'autres postures de l'enseignant. En effet, face à ces classes, les délégués relèvent deux types d'**attitude de la part des professeurs**, « soit ils renvoient, soit ils démissionnent et là, ça veut dire que tu peux faire tout ce que tu veux en classe ».

La question concernant leur **liberté d'expression** permet de distinguer deux niveaux : celui de la classe et celui du PAVE. Au niveau de la classe, les délégués sont assez d'avis que les professeurs « écoutent, mais ça ne veut pas dire qu'ils changeront quelque chose ». Pour S, les professeurs font « au moins semblant d'écouter » et pour T, le professeur « c'est le roi en

classe ». Contrairement à s'ils s'expriment au niveau de l'établissement où les choses ont plus de chances de changer. Pour C, « moi je sais que les profs qui font un peu bouger les choses, ce sont les profs du PAVE, ils vont vraiment s'investir. Les profs qui ne sont là que deux ou trois heures par semaine, ils n'ont pas de raison de s'investir pour nous de toutes manières ».

La question des **sujets autorisés ou interdits au sein de l'établissement** met en avant la dimension de solidarité qui existe entre les élèves de l'école, malgré le fait qu'ils puissent être dérangés dans leurs apprentissages par les agissements de certains d'entre eux. Plutôt que d'avoir à dénoncer leurs camarades, les délégués souhaiteraient que les professeurs réagissent davantage. Pour C, « ce n'est pas à nous d'aller engager une conversation alors que c'est le rôle du prof de réagir ». Concernant les thèmes que les délégués ont à relayer aux assemblées de la part de leur classe, ils estiment pouvoir en parler sans problème. Pour C, seule la question du cannabis à l'école devrait être abordée plus sérieusement, mais personnellement, elle « n'entrerait pas en matière avec les professeurs là-dessus ».

L'**écoute au sein de l'école** semble être principalement le fait des adultes membres du PAVE. Pour les délégués présents, c'est « surtout, surtout par eux ! » qu'ils sont pris au sérieux. D'après S, « les profs normaux ne sont pas prêts à aller au PAVE et écouter les élèves se plaindre de certaines trucs de l'école ». Pour T, si la communication est assurée entre les élèves et les enseignants, un autre niveau de communication serait également souhaitable d'après elle, « j'avais demandé, quand on a fait la formation pour être délégué, que ceux du DIP et ceux qui sont en haut viennent parler avec nous pour qu'on puisse leur parler de certains sujets ». De même, la directrice reste pour eux quelqu'un d'ouvert, qui les écoute, mais cependant lointaine.

Les délégués ont pu citer plusieurs **compétences** qui ont été acquises grâce à leur pratique, telles que : prendre position, argumenter, adapter son langage au public auquel on s'adresse, parler en public, s'affirmer, être neutre, ne pas s'énerver, créer un réseau, etc. Quant au week-end de formation dont ils ont bénéficié, il leur a surtout semblé utile pour définir précisément leur rôle et les mettre à l'aise (apprendre à se connaître, rencontrer les profs, parler avec eux, etc).

Ils reconnaissent plutôt une **asymétrie de connaissances** entre eux et leurs professeurs. De façon générale « les profs disent leur savoir. Y'en a qui vont plus insister, répondre aux questions, mais si tu analyses, ils disent leur savoir, on apprend, et voilà ».

Les délégués distinguent très nettement les **savoirs**, qu'ils définissent comme le contenu de l'enseignement, des **compétences** qu'ils traduisent directement par « compétences d'enseigner ».

Pour C, « c'est la première chose que tu remarques en début d'année, dès la première semaine, si un prof est compétent pour enseigner ou s'il a juste beaucoup de savoir, ou les deux ».

## 2.2 Les apprentis non-délégués d'Aimée Stitelmann

Les apprentis non délégués que nous avons interrogé estiment que le PAVE leur sert de moyen indirect de prise de décisions au sein de l'école. Cependant, ils considèrent également que tous les **champs de la vie scolaire** ne leur sont pas ouverts, tels que les cours ou les horaires. A affirme que « tout ce qui est scolaire, ça, ce n'est pas discutable ».

D'après ces apprentis, les adultes sont toujours impliqués dans le **processus de prise de décisions** du PAVE que ce soit au travers des doyens ou de la directrice. Ainsi, pour eux le PAVE « fait le lien entre les élèves et la direction ».

Les apprentis interrogés n'étant dans l'école que depuis le début de l'année, ils n'ont pas réellement eu l'occasion de constater si le PAVE entraîne des **résultats concrets** ou non. Néanmoins, ils ont pu témoigner du fait qu'une commission était chargée d'organiser un événement pour la fête de l'Escalade, et que celui-ci a bien eu lieu ; ainsi ils en concluent que « ça se réalise entre guillemets ».

Concernant leur **sentiment d'être écoutés et pris au sérieux**, ils expriment un certain manque de transparence et de communication émanant parfois du PAVE. Pour S, « on pose la question, mais après, on ne sait pas ce qui se passe, donc on ne sait pas s'ils ont traité notre demande ou pas ». Ces difficultés résultent notamment d'un système de transmission des procès-verbaux pouvant être amélioré (il revient au professeur principal de les diffuser à l'ensemble de ces élèves) - ainsi, parfois même les délégués ont de la peine à les recevoir à temps -, mais également du fait que les apprentis ne sont pas présents à plein-temps à l'école.

Les apprentis ont exprimé l'avis que « **les règles sont valables pour tout le monde de la même façon** » et que si elles étaient « respectées du côté des profs », ils étaient témoins tous les jours de la violation du règlement par bon nombre de leurs camarades. Ils n'ont en revanche pas cité d'exemple d'adultes ne respectant pas le règlement ; A, « moi en tous cas, je n'ai encore jamais vu ça ».

**Le règlement ne semble pas connu de tous** d'après les interviewés. Leur témoignage rejoint celui des délégués, selon lesquels le règlement est parcouru rapidement en début d'année de sorte qu'ils ne s'en souviennent pas.



Pour ces élèves, il est évident, voire normal, que le **règlement de l'école** ait été **rédigé par des adultes** (la direction, le DIP, l'Etat), « sinon les élèves font ce qu'ils veulent, ils vont dire 'on peut jouer au foot dans les couloirs' ou des trucs comme ça ».

Concernant la question du **respect**, à nouveau, elle est essentiellement appréhendée par rapport aux élèves, nombreux ne semblant pas respecter ni les règles, ni leurs professeurs, d'après les interviewés ; alors qu'au contraire, les adultes sont présentés comme ne pouvant pas manquer de respect à leurs élèves.

Les professeurs font preuve de rapport de force avec certains élèves, d'après les apprentis ; mais en général, ils ne semblent pas ressentir de décalage trop important dans leurs **relations quotidiennes avec leurs professeurs**. Ils se considèrent « entre guillemets au même niveau, mais ce n'est pas comme si c'était la direction, où là, il y a un vrai décalage. Avec nos profs, il y a un tout petit décalage en comparaison ».

A l'unanimité les professeurs sont perçus comme étant là pour **aider les élèves**. D'après A, « ils nous disent souvent qu'ils veulent qu'on réussisse, et ils nous poussent vers le haut [...] ils sont là pour ça en plus ». Pour S, cela dépend néanmoins du comportement de l'élève « si on se comporte comme il faut, alors là, ils sont contents de nous aider, parce que ceux qui parlent tout le temps et qui ne travaillent pas ... » c'est autre chose.

Au sujet de leur **possibilité de s'exprimer librement**, les apprentis distinguent également entre le niveau de la classe et celui de l'établissement. Ils témoignent recevoir un bon accueil, à la fois au niveau du PAVE, via leur délégué, et au niveau de la classe, grâce à leur professeure principale qu'ils jugent disponible et très ouverte. Ils expriment cependant le côté plus délicat d'aborder les problèmes qu'ils ressentent au niveau de la classe devant leurs camarades. A nouveau pointe ici l'importance des relations et dynamiques interpersonnelles entre jeunes, comme l'avaient exprimé les délégués en parlant de leur souci de solidarité envers leurs camarades perturbateurs.

Les apprentis n'ont exprimé aucun frein par rapport aux **sujets qu'ils souhaiteraient aborder** avec les adultes tandis que « avec les élèves, voilà quoi, c'est un peu plus compliqué ».

Les apprentis sont également d'accord sur le fait que les délégués acquièrent des **compétences** qu'eux n'ont pas ou peu l'occasion d'acquérir, tels que gérer une assemblée de classe ou parler en public. Pour S, « ils sont un peu là pour ça », et pour A, « ils ont quand même une formation pour être délégué ».

Les apprentis interrogés ne font pas de **distinction** nette entre **savoirs et compétences**; S, « moi j'comprends un peu mais je n'arrive pas à expliquer ».

### 2.3 Les élèves non-délégués d'Aimée Stitelmann

Les élèves non délégués que nous avons pu interroger nous ont cité plusieurs exemples de **domaines sur lesquels ils ont pu agir grâce au PAVE** : la modification des horaires de bus, l'aménagement de l'extérieur du bâtiment avec l'ajout de poubelles et de cendriers, la possibilité d'être libéré après une épreuve. Mais ils nous ont également affirmé que « tout ce qui est règlement et tout ça, c'est sûr qu'il y a des choses qu'on ne peut pas toucher » ; heureusement d'ailleurs pour T, « parce que si on commençait à décider des règles de l'école et tout, bah ... après, ce serait le cirque, tout et n'importe quoi ».

Ces élèves considèrent que le PAVE est un instrument qui leur permet d'**avoir du poids sur ce qui se passe dans leur école**. Pour Ig, « c'est un peu notre voix au sein de l'école » et pour M, « ça sert entre nous les élèves, et l'autre côté de la barrière, les dirigeants ». Pour T, « ici on peut parler de tout et la plupart du temps ils acceptent, ils sont vachement à l'écoute et ouverts ». Les demandes doivent toujours être soumises à la direction via l'assemblée des délégués notamment, mais les jeunes estiment « qu'il y a une bonne collaboration avec les adultes dans l'ensemble ».

Ils s'accordent également sur le fait que les décisions prises sont suivies de **résultats concrets** et le plus rapidement possible. En effet, ils sont bien conscients qu'il s'agit d'un processus qui prend du temps, « c'est parce que pour prendre les décisions, il faut attendre que la directrice soit là. Et ça, ça prend du temps, c'est une fois tous les mois, alors ça dépend de quand on a commencé la démarche ».

Ils considèrent tous que le PAVE « n'est pas là pour rien », et insistent sur la **valorisation** qui en est faite via le certificat que reçoivent les délégués en fin d'année. Pour T, « quand on présente un CFC, c'est toujours un plus d'avoir ce papier »

Concernant **l'application du règlement**, ces jeunes sont mitigés sur le fait qu'il s'applique de la même façon pour tous, adultes y compris. D'après Ig, « en gros, les profs ils respectent le Mémento que quand ça les arrange alors qu'ils nous demandent de le respecter tout le temps, nous ; alors que eux, quand ça ne les arrange pas, hé ben ils ne le font pas ». Ils remettent également en question l'utilité de certaines règles : pour M, « je m'en fiche du règlement, c'est pas eux qui vont me mettre des règles pour apprendre, je sais apprendre », et pour Ig, « y'a

certaines règles, franchement, on arriverait très bien à s'en sortir sans ». Quant à T, il relate plusieurs événements qui traduisent selon lui de l'injustice et le fait que « ça marche à la tête du client ici ».

D'après ces jeunes, **les règles de l'école «sont claires et connues**, mais pas toujours respectées », et elles leur octroient principalement des droits par défaut, « ce n'est pas écrit le droit qu'on a, mais plutôt celui qu'on n'a pas, et du coup, on en déduit ce qu'on a le droit de faire ».

Le **règlement** de l'école peut être utilisé **comme un instrument** en leur faveur par les jeunes, mais « c'est vachement rare, genre dans l'année, ça arrive peut-être une fois ». Et lorsque c'est le cas, il arrive néanmoins que cela ne change rien à la situation. Ig témoigne d'un cas où « on a montré le règlement au prof, et c'était tout de même non ».

Lorsque nous leur avons demandé s'ils pensaient que des jeunes avaient pu participer à **l'élaboration du règlement** de leur école, les élèves non délégués se sont montrés particulièrement dubitatifs. Selon T, « c'est possible, mais c'était des jeunes soumis alors ». A nouveau, ils nous renvoient vers leur sentiment d'inutilité face à ces règles « tellement bêtes, stupides ».

Les trois élèves interrogés sont d'accord sur le fait qu'il y a la plupart du temps du **respect** entre eux et leurs professeurs, mais que cela « dépend [aussi] des profs ». Ils nous relatent diverses anecdotes qui témoignent de la diversité des situations possibles, « y'a des profs, c'est plus des potes, et y'en a, c'est de vrais dictateurs », « elle est trop cool, et on abuse trop de sa confiance », « elle s'en fiche si on rate notre année, elle a aucun respect », « nous on est entrain de construire, alors s'ils nous flinguent », etc.

A l'évocation du terme **égalité**, T réagit spontanément en nous disant « ça existe pas ça ici, c'est que pour les profs ». Nous leur avons alors demandé d'explicitier leurs propos, ce qu'ils ont fait en nous racontant des événements où des professeurs auraient appliqués des traitements différenciés à des élèves ayant commis la même faute, ou d'autres punissant toujours le même élève qu'il aie fait ou non quelque chose. Ig vient nuancer ces propos en affirmant que ça lui était déjà arrivé de rester après le cours à discuter avec « le prof, limite en tant qu'amis », mais il témoigne également de l'attitude de certains professeurs chez qui « ça se voit qu'ils n'ont pas envie d'être là, et après, ils rejettent ça sur nous ». Mais globalement, ils sont tous les trois d'avis que les relations tendent davantage vers le dialogue que vers le rapport de force.

A nouveau, les élèves interrogés sont d'avis que **l'attitude de leurs professeurs** à leur égard (aidant ou non au niveau de leur travail scolaire) dépend de cas en cas, en fonction de plusieurs facteurs : humeur du jour, relation qu'ils entretiennent avec eux et depuis combien de temps ils se côtoient, caractère, attitude de l'élève, etc.

Les élèves disposent d'une heure de maîtrise de classe par semaine pour aborder les sujets qu'ils souhaitent ou les préoccupent avec leur professeur principal. M regrette que leur **liberté d'expression** soit limitée à ce moment précis, autrement « on perturbe le cours quand on essaie de s'exprimer sur le moment. Et faut pas. C'est ça qui énerve les profs, quand ils ne peuvent pas faire leur cours ». Quand à Ig, il souhaiterait pouvoir discuter plus directement avec les professeurs avec qui ils ressentent des difficultés plutôt que de toujours devoir passer par l'intermédiaire de leur professeur principal. Au niveau de l'établissement, ils se dirigent facilement vers les délégués ou le PAVE s'ils en ressentent le besoin.

Certains **sujets** ne semblent pas pouvoir être **discutés au sein de l'école** tel que le bien fondé et l'utilité des retenues, vivement remis en cause par ces jeunes. Selon Ig et M, « on ne peut pas en parler, c'est un sujet sensible ». Pour T, cela revient à n'avoir aucun réel pouvoir au sein de l'école, « ça marche par degré d'importance. Par exemple, les horaires de bus, pour eux, c'est important, sinon on arrive en retard à leur cours ». M résume cela en disant « en fait, il faut que les gens apprécient ce que tu veux faire, sinon ça ne passera pas ».

Il apparaît très clairement à ces jeunes que les délégués ont l'occasion d'acquérir certaines **compétences** supplémentaires par rapport à eux, notamment grâce à leur week-end de formation, mais également par leur exercice tout au long de l'année. Ils ont notamment cité comme compétences le fait de gérer la classe, d'écouter, d'essayer d'arranger les choses. D'après eux il s'agit en quelque sorte « de faire l'arbitre », « ils ont un peu un rôle de médiateur ».

Sur les trois, seul T voyait une nette **distinction entre savoirs et compétences**, qu'il définit comme suit, « les savoirs c'est qu'on sait quelque chose et la compétence c'est qu'on peut le faire ».

## 2.4 Les pairs-médiateurs du C.O de Pérolles

Les élèves que nous avons pu interroger n'ont pas le sentiment que leur fonction de médiateur leur confère un quelconque **pouvoir de décision** sur ce qui se passe au sein de l'école. Ils témoignent uniquement d'une spécificité liée à leur rôle, « à la fin de l'année, ceux qui sont en 6<sup>e</sup>

primaire, ils viennent visiter le CO et puis là, c'est seulement les médiateurs qui peuvent faire la visite alors que y'a pas mal d'autres élèves qui voudraient pouvoir le faire ».

De façon générale, les élèves sont d'avis d'**être écoutés et pris au sérieux** par les adultes de leur école, et « pas seulement les gens qui sont médiateurs ». Pour M, « si on a besoin d'aide, on peut parler, y'a normalement pas de problème, ça dépend toujours un peu des professeurs » et Iv d'ajouter « ici, ils sont à l'écoute ».

Concernant **l'application des droits et obligations** pour tous au sein de l'école, les médiateurs relatent quelques transgressions de la part de certains professeurs telle que l'utilisation du téléphone portable en cours, ce qui leur est - aux élèves - strictement interdit. Mais cela ne semble pas susciter chez eux de sentiment d'injustice, « sinon, y'a pas trop de différences ».

**Le règlement semble apparemment connu**, mais là encore, plus par défaut que grâce à un réel travail qui serait fait dessus, « boah, le règlement on le connaît, c'est le même que dans toutes les autres écoles », « en 2° et 3°, c'est normalement dans la tête ».

Ces élèves témoignent également de l'existence de règles plus spécifiques au niveau de la classe, qui elles seraient élaborées avec les élèves : « en général, on en discute avec le professeur principal, on donne même des idées de règles. Ce n'est pas souvent des règles imposées j'ai l'impression ». Quand au **règlement de l'école**, d'après eux, il **doit venir « des professeurs**, sinon on aurait tous mis qu'on peut manger des chewing-gums pendant le cours ».

La question du **respect mutuel** qui peut exister entre les élèves et leurs professeurs n'a pas suscité de réaction très nette. En guise de réponse nous avons eu quelques « oui/ouais » épars et timides.

Les **rapports qu'entretiennent ces jeunes avec leurs professeurs** semblent varier de cas en cas, « ça dépend des professeurs ». Ils estiment néanmoins qu'ils ont plus de professeurs 'stricts' que de professeurs 'cools' avec qui il est possible de plaisanter, pourtant cela favoriserait leur apprentissage d'après eux, « on a plus envie d'apprendre aussi ».

A l'unanimité les élèves médiateurs considèrent que **leurs professeurs sont là pour les aider**, et que jusque là ils ont toujours répondu présents face à leur demandes. Iv précise « mais ça reste pour les notes, c'est plutôt au niveau scolaire qu'on va vers eux, sinon pour les autres problèmes, pas trop ».

Les élèves de cette école bénéficient également d'une heure par semaine pour **aborder les problématiques liées à la vie de la classe**. Encore une fois, la dimension interpersonnelle des relations entre jeunes ressort ici ; d'après M, « si quelqu'un a un problème par rapport à la classe, il ne le dira pas comme ça aussi ouvertement. Il ira parler au professeur, mais bon, en parler à quelqu'un qui est dans la même classe c'est toujours un peu plus dur ». Quant au niveau de l'établissement, ces élèves envisagent facilement de recourir à leur professeur principal ou à l'adjoint de direction pour évoquer un problème ; jusqu'à présent cependant, cela n'a jamais été nécessaire selon eux.

Aucun sujet difficile à aborder au sein de l'école n'est venu à l'esprit des médiateurs interrogés. Cependant, ils n'ont pas non plus évoqués de **sujet qu'ils souhaiteraient aborder**. Pour eux, à l'école, on parle surtout « quand il y a un problème » ou « de ce qui dérange la majorité des élèves ».

Concernant **ce qu'ils ont appris en plus** des autres élèves grâce à leur fonction de médiateurs, les élèves évoquent plusieurs fois la dimension d'aide de leur rôle : « comment s'y prendre avec les gens qui ont un problème, ce qu'il faut dire », « comment se comporter quand quelqu'un nous parle de ses problèmes, comment le regarder, comment être dans son attitude », mais cela reste vague. Quand nous leur demandons ce qu'ils ont appris de la formation qui leur a été offerte, ils restent sans réponse. Pour M, « c'est une aide, mais ça ne nous différencie pas » ; tous les autres acquiescent fortement lorsque nous leur demandons s'ils se considèrent comme des élèves comme les autres.

## **2.5 Les élèves non-médiateurs du C.O de Pérolles**

Les quatre élèves non-médiateurs présents lors de l'entretien ont affirmé avoir le **sentiment d'être bien écoutés et pris au sérieux** par les adultes au sein de l'école. Pour C, ils écoutent volontiers, et pour T, ils sont assez ouverts.

Concernant **l'application du règlement**, ces élèves témoignent de ce qu'ils voient tous les jours, « il y a des exceptions, il y a des gens qui ne les respectent pas », en parlant de leurs camarades. Lorsque nous leur demandons s'ils pensent que ces règles valent uniquement pour eux, ou également pour leurs professeurs, ils ne semblent pas sûrs de leurs réponses « ben non, c'est la même chose que nous, non ? », silence, « je ne sais pas moi ». Néanmoins, ils ne relatent pas d'épisodes de transgression des règles par leurs professeurs comme l'ont fait leurs camarades.

A nouveau, **le règlement semble être connu** « parce que depuis la 1<sup>ère</sup> année c'est toujours les mêmes règles ». Concernant son contenu, pour C, « c'est plus des interdictions ».

Les élèves citent plusieurs **origines possibles du règlement de l'école** : le directeur, le canton de Fribourg, mais en tous cas, toujours des adultes. Ils semblent difficilement s'imaginer qu'il soit possible que des élèves participent à la rédaction d'un règlement d'école. Pour D, « ça doit être le directeur, c'est lui qui est le chef ».

A l'unanimité les élèves affirment qu'il y a du **respect** entre eux et leurs professeurs : « ben oui ».

Ils évoquent également des **relations** de confiance avec la majorité de leurs professeurs plutôt que des rapports de force, par des « oui » brefs et non argumentés.

Ils expriment de la même façon que **leurs professeurs sont là pour les aider** et que c'est ce qu'ils leur font ressentir. Leurs réponses nous semblent quelque peu stéréotypées, et aller dans le sens de ce qu'ils supposent que nous voulions entendre.

Lorsque nous leur demandons s'ils ont le **sentiment de pouvoir s'exprimer librement** au sein de leur classe ou de leur école, ces élèves nous paraissent très réservés. Leurs réponses s'apparentent à un « oui général » mais peu convaincant, car presque inaudible et non argumenté. Nous ressentons une certaine perplexité de leur part, comme si les situations que nous évoquions avec eux ne leur étaient pas familières.

De même, concernant les **sujets qu'ils souhaiteraient aborder**, nous n'obtenons pas de réponse de leur part. Nous supposons qu'ils n'ont peut-être jamais cherché à prendre la parole au niveau de l'établissement même.

Enfin, de l'avis de ces élèves, les pairs médiateurs présents dans leur école n'ont acquis aucune **compétence** supplémentaire, par rapport à eux, au cours de leur formation ou de l'exercice de la médiation. Encore une fois nous faisons l'hypothèse d'un biais dans leur réponse. Il nous semble que ces élèves ont pu percevoir notre question comme pouvant être dévalorisante pour eux ou qu'ils n'ont aucune conscience/connaissance de la réalité que vivent leurs camarades médiateurs, ce qui pourrait expliquer leur réponse.

**Tableau 7 : Synthèse de l'analyse des entretiens réalisés avec les élèves en fonction de nos différentes hypothèses de recherche**

	<b>Fonctionnement institutionnel</b>		<b>Relations Interpersonnelles</b>		<b>Rapport aux savoirs</b>
<b>Hypothèses</b>	<b>H1</b> Pouvoir de co-décision	<b>H2</b> Construction d'un rapport à la loi	<b>H3</b> Qualité des relations	<b>H4</b> Place accordée à la parole des élèves	<b>H5</b> Acquisition de compétences
<b>PAVE</b>	+	-	+ (avec professeurs du PAVE)  +/- (avec les autres)	+	+
<b>Médiation par les pairs</b>	-	-	+	+	+/-

Légende :     +        L'hypothèse est vérifiée  
                   -        L'hypothèse n'est pas vérifiée  
                   +/-      L'hypothèse est partiellement vérifiée

## **V. DISCUSSION**

### **1. Synthèse des résultats**

L'analyse des données qui précèdent nous amènent à établir plusieurs constats. Tout d'abord, les effets globaux observés diffèrent d'un dispositif de participation à l'autre. Notre hypothèse générale affirme que la présence de tels dispositifs influe sur plusieurs dimensions de la vie scolaire, il convient alors de nous arrêter sur cette différence pour tenter d'y apporter un éclairage. Comme nous l'avons détaillé dans la partie précédente (Tableau 5), le projet PAVE semble produire davantage d'effets mesurables et observables sur nos trois dimensions d'analyse que ne le fait le dispositif de Médiation par les pairs du C.O de Pérolles. Comme nous avons pu le constater dès la présentation de nos terrains de recherche, les deux dispositifs de participation que nous avons choisis d'étudier sont très différents, aussi bien dans leur mode de fonctionnement que quant à leur nature même. En effet, si **le PAVE est bien « une organisation**



**formelle, émettant des intentions, établissant des procédures et répartissant des rôles »** (Taramarcaz, 1994, p.255) et peut ainsi être considéré comme une institution, **la Médiation par les pairs représente quant à elle une « forme de participation plus informelle »** (Pagoni, 2009, p.126) **visant notamment « l’expression libre des [...] pensées dans des espaces de discussion »** (Pagoni, 2009, p.128). Un autre élément important à relever pour notre propos concerne le vaste réseau de partenaires ainsi que la multitude d’outils œuvrant pour la santé et le bien-être des jeunes dont bénéficie le C.O de Pérolles, et qui distingue très nettement le contexte fribourgeois du contexte genevois. Ainsi, si la MSP semble produire peu d’effets, ou en tous cas, moins que ne le fait le PAVE, cela peut s’expliquer par son caractère informel d’une part, et par le poids du réseau d’autre part. En effet, la MSP ne constitue à Fribourg qu’un élément parmi d’autres, ce qui relativise considérablement les attentes à son égard, contrairement au PAVE, qui est le cœur même du dispositif. La distinction entre ces deux dispositifs de participation nous renvoie aux deux principaux courants de la pédagogie institutionnelle, à laquelle nous avons déjà fait référence au cours de ce travail. En effet, si **tous deux visent avant tout la mise en place de conditions favorables permettant de remplir les missions d’instruction et d’éducation de l’école, les moyens adoptés pour y parvenir diffèrent néanmoins. A Aimée Stitelmann, c’est la participation aux prises de décision qui été choisie, alors qu’à Pérolles, il s’agit d’impliquer les élèves dans la prévention et la gestion des problèmes quotidiens des adolescents pour en libérer le temps et l’espace scolaires.** On constate également que la parole des élèves est au cœur de chacun de ces dispositifs ; qu’il s’agit de l’accueillir, de lui accorder une place – si ce n’est un poids - et de l’entendre. **Pour les responsables de chaque projet, le principal bienfait de tels dispositifs concerne bien la circulation de cette parole des élèves qui permet soit « de traiter des problèmes » (MSP), soit « de prendre possession des lieux » (PAVE). Elle permet ainsi soit de travailler au niveau des *relations*, ou bien de l’*organisation du vivre-ensemble*, notamment par le biais de l’élaboration de projets.** Nous retrouvons ici en quelque sorte deux illustrations de ces courants, à savoir : *la thérapie institutionnelle*, qui s’oriente autour des relations interpersonnelles au sein de l’institution, et *l’analyse institutionnelle*, qui elle s’intéresse davantage au fonctionnement même de l’institution et aux rapports entretenus par les acteurs sociaux avec celle-ci (Laplace, 2008). Ainsi, nous pouvons en déduire comme **premier résultat de notre recherche que les effets observés dépendent en partie du type de dispositif de participation mis en place au sein de l’école.**

Ce premier résultat nous amène à nous intéresser de plus près à nos différentes hypothèses de recherche, formulées dans le but d'affiner nos observations. **Malgré une différence d'effets produits par chaque dispositif, les dynamiques dont on témoigné les principaux acteurs vont dans le sens de certaines de nos hypothèses.** Voici ci-dessous un tableau présentant les principaux résultats obtenus :

**Tableau 8 : Synthèse des résultats obtenus en fonction de l'ensemble des entretiens réalisés**

		<b>(1) Fonctionnement institutionnel</b>		<b>(2) Relations Interpersonnelles</b>		<b>(3) Rapport aux savoirs</b>
<b>Hypothèses de recherche</b>		<b>H1</b> Pouvoir de co-décision	<b>H2</b> Construction d'un rapport à la loi	<b>H3</b> Qualité des relations	<b>H4</b> Place accordée à la parole des élèves	<b>H5</b> Acquisition de compétences
<b>P A V E</b>	<b>Adultes</b>	+	Ø	+	+	+
	<b>Elèves</b>	+	-	+	+	+
<b>M S P</b>	<b>Adultes</b>	-	Ø	+	+	+/-
	<b>Elèves</b>	-	-	+	+	+/-

Légende :      +      L'hypothèse est vérifiée, l'indicateur est présent dans le dispositif étudié  
                      -      L'hypothèse n'est pas vérifiée, l'indicateur est absent du dispositif étudié  
                      Ø      Le thème n'a pas été abordé avec ces interlocuteurs

Pour plus d'exhaustivité, nous allons passer en revue nos différentes hypothèses les unes après les autres. Concernant le **pouvoir de co-décision (H1)** dont bénéficient les élèves, il ressort à la fois des propos des adultes et des élèves de l'école genevoise ; cela en accord avec

l'un des objectifs clairement affiché du PAVE. A l'inverse, l'absence de cet indicateur au sein des témoignages recueillis au C.O de Pérolles se justifie par le fait qu'il n'a jamais fait partie des objectifs de la MSP mise en place. Il s'agit néanmoins d'un critère important lors de la mise en œuvre de la participation des élèves à l'école, et qui concourt notamment à l'institutionnalisation du dispositif au sein de l'école. Comme nous l'avons vu au début de cette recherche, de nombreuses instances défendent une participation active des enfants aux processus de prise de décision (CFJ, Conseil de l'Europe, ONU). Concernant ensuite **la question de la construction d'un rapport à la loi (H2)** tel que nous l'entendons, il nous a paru évident, tout au long des entretiens réalisés, qu'aucun travail, ni d'élaboration des règles, ni d'appropriation de celles-ci, n'est fait en collaboration avec les élèves au niveau de l'établissement. Cependant, nous avons tout de même pu relever la présence d'une telle activité au niveau de certaines classes, comme en ont témoigné les élèves du C.O, et également au niveau du PAVE, qui comprend tout un ensemble de règles et de procédures que les délégués doivent apprendre à maîtriser et respecter. Comme souvent, cet aspect de la vie scolaire est peu exploré, voire même négligé, alors qu'il a de fortes influences sur la façon dont les jeunes intériorisent les règles du vivre ensemble. Pour P. Merle (2005), la structuration de l'expérience scolaire des élèves par les droits renvoie directement à la question du type de citoyenneté qui est promu dans ces établissements. Malgré cela, dans nos deux cas d'étude, cette dimension paraît peu reliée à la pratique de la participation des élèves dans leur école ; de plus, ces derniers ne semblent pas concevoir qu'ils puissent sérieusement participer à l'élaboration du règlement intérieur. Le **rapport aux savoirs (H5)**, que nous avons choisi de mesurer au travers de l'acquisition de compétences par les élèves, semble bien être l'un des enjeux de la participation des élèves à l'école. Néanmoins, nous nous retrouvons ici confrontés à l'une des difficultés de l'approche par compétences, et plus particulièrement des compétences dites citoyennes, qui est relevée par plusieurs auteurs (Oser & al., 2000 ; Perrenoud, 2003 ; Audigier cité par Pagoni, 2009) à savoir, leur évaluation. En effet, s'il paraît évident que les délégués du PAVE en ont acquises et en font usage de manière observable, cela paraît être beaucoup moins le cas du côté de la MSP. Les adultes responsables de la formation affirment pourtant que l'acquisition de compétences psycho-sociales<sup>24</sup> est bien un des objectifs fixés, mais ils ne peuvent assurer que cela soit effectivement le cas. De même, les

---

<sup>24</sup> Voir partie sur le rapport aux savoirs (2.3) ainsi que les témoignages des professeurs et élèves de l'école Aimée Stitelmann, dans la partie qui précède, pour des exemples de compétences de ce type.

élèves-médiateurs ayant bénéficié de cette formation semblent peu au clair sur les compétences que leur pratique leur permet d'acquérir. Comme nous l'avons déjà affirmé, la pratique de la MSP est une pratique informelle qui ne s'offre donc pas au regard de l'observateur. De plus nous soulevons le fait qu'il s'agit ici d'enfants entre 12 et 14 ans pour la plupart, qui ne semblaient pas encore disposer d'un très grand recul sur leurs propres apprentissages, ce qui peut expliquer en partie le manque de précision de leurs réponses. Enfin, **le résultat ayant le plus retenu notre attention concerne la dimension des relations interpersonnelles entre élèves et adultes.** En effet, celle-ci semble relever une importance particulière, et cela, dans les deux établissements étudiés. Cette dimension a été analysée sous deux aspects, celui de la **qualité des relations (H3)** et en fonction de la **place accordée à la parole des élèves (H4)**, aussi bien au sein du dispositif de participation, que dans l'école en général. **Aux vues des témoignages des élèves, ils semblent particulièrement sensibles à cette dimension à la fois comme source de potentialités ou de frustrations.** Guérin affirme, en reprenant une étude menée en 1998, que « leurs souhaits [aux élèves] portaient principalement sur la relation entre élèves et enseignants (respect, écoute et personnalisation des relations) » (2008, p.11). **Les délégués que nous avons interrogés nous ont rapporté entretenir des relations privilégiées avec les professeurs membres du PAVE,** alors que celles avec le reste du corps enseignant semblaient davantage mitigées. **Les élèves médiateurs du C.O de Pérolles ont quant à eux témoigné d'une bonne entente générale avec l'ensemble des professeurs de leur école,** sans entretenir de relation particulière avec les adultes en charge du programme de médiation. **De leur côté, les adultes des deux établissements ont tous relevé la place importante accordée à l'écoute des élèves.**

## **2. Pour aller plus loin**

Ainsi, les résultats de notre recherche ont pu démontrer que la présence d'un dispositif de participation au sein d'une école peut avoir des effets sur les trois dimensions de la vie scolaire que nous avons jugées comme pertinentes. Néanmoins, nous avons également relevé le fait que ces effets ne sont pas les mêmes en fonction du type de dispositif mis en place, et plus précisément en fonction du fait qu'il soit ou non intégré comme instance formelle au sein de l'organigramme de l'école et qu'il soit doté d'un pouvoir de co-décision de la part des élèves, comme c'est le cas du PAVE à l'inverse du programme de MSP. De plus, notre recherche a permis de confirmer l'importance des relations interpersonnelles au sein de l'école - mise en

avant tout au long de notre développement théorique -, et cela à la fois dans et hors du cadre de la pratique de la participation des élèves. **Ainsi, notre principale conclusion revient à dire que les éléments qui nous paraissent le plus affectés par cette pratique, concernent à la fois l’environnement institutionnel et les attitudes des adultes envers leurs élèves ;** et cela d’autant plus qu’il existe un lien entre ces dernières et les apprentissages des élèves, comme en ont d’ailleurs témoigné les jeunes du C.O de Pérolles : « Oui, lui c’est un peu spécial ... on dirait un élève-adulte mais c’est que ça marche bien, on travaille bien avec lui ! On a plus envie d’apprendre aussi, c’est plus cool. ». **Ainsi, nous pouvons voir que des interactions existent entre les différentes dimensions que nous avons explorées via notre modèle d’analyse, et qu’il serait intéressant d’en tenir compte pour des développements futurs.** Notamment, nous considérons qu’il serait utile de dépasser la dichotomie qu’illustre les deux courants de la pédagogie institutionnelle que nous avons cités plus haut, et qui sépare les relations entre acteurs, des relations de ces acteurs avec leur environnement – ici, institutionnel-. **Notre principale suggestion au regard des résultats obtenus consisterait à chercher à mettre davantage en évidence au sein du contexte scolaire, et plus particulièrement au cœur de la pratique de la participation des élèves, l’interdépendance qui existe entre d’une part les « compétences personnelles », et d’autre part, les « ressources de l’environnement » (Stoecklin, 2009, p.95). Cela, notamment à l’aide du concept de capacité développé par A. Sen (1980) et auquel nous avons déjà fait référence.** Comme nous venons de le préciser à l’instant, le rôle de l’adulte est primordial dans l’acquisition de compétences chez l’élève. Ainsi, dans le contexte éducatif, s’il ne nous est pas possible de parler directement de « la liberté de choisir entre différents modes de vie possibles » (Reboud, 2008, p.46) dont disposent les enfants, encore en situation de dépendance à la fois affective et intellectuelle, ce concept de capacité nous permettrait néanmoins d’appréhender le rôle des adultes et de leur soutien quant au développement de celles-ci chez l’enfant. Comme nous l’avons vu, la relation éducative est une relation asymétrique où l’autonomie de l’enfant est en quelque sorte conditionnée et orientée par l’adulte. Saito (2003) pose alors la question de savoir si « Is the capability approach applicable to children ? » (p.25). D’après lui, « when dealing with children, it is the freedom they will have in the future rather than the present that should be considered. Therefore, as long as we consider a person’s capabilities in terms of their life-span, the capability approach seems to be applicable to children » (ibid., p.26). Nous retrouvons ici le souci de tout processus éducatif, résolument orienté vers

l'avenir. Saito va encore plus loin dans sa transposition du concept de capacités au domaine éducatif, en montrant le rôle que peut jouer l'éducation par rapport à celui-ci. Tout d'abord, tout comme nous l'avons fait à plusieurs reprises au cours de ce travail, il insiste sur « the fact that children need to have support from parents, society or others in term of choosing which capabilities to exercise » (ibid.) et nous renvoie ainsi directement à la responsabilité des adultes au sein du processus éducatif. Ensuite, il considère que l'éducation peut jouer un rôle à la fois dans « the expansion of child's capacity or ability » et dans « the expansion in opportunities that the child has » (ibid., p.27), ce qui fait écho aux notions de cadre, dispositif et situations éducatives dont nous avons traité au cours de ce travail. **Ainsi, l'étude du concept de capacité transposé au contexte scolaire permettrait de tenir compte, dans une nouvelle analyse, des fortes interactions existantes entre acteurs et système, et des impacts de celles-ci lors de l'instauration de la participation des élèves à l'école.**

## **CONCLUSION**

Au cours de ce travail, nous nous sommes intéressés à l'application de l'article 12 CDE, qui consacre le droit de l'enfant d'être écouté et entendu sur l'ensemble des questions qui le concernent, au sein du contexte scolaire, et aux multiples implications de celle-ci. La littérature sur le sujet nous a permis de mettre en évidence que la pratique de la participation à l'école suppose la mise en place d'un encadrement spécifique et que le rôle joué par les adultes au sein de ce processus d'élaboration de dispositifs éducatifs particuliers y est accru. Dans cette perspective, nous nous sommes alors penchés sur trois dimensions de la vie scolaire, à savoir (1) le fonctionnement institutionnel de l'établissement, (2) les relations interpersonnelles au sein de celui-ci, et enfin (3) le rapport aux savoirs, pour déterminer en quoi celles-ci étaient affectées par la mise en place d'un dispositif dédié à la participation des élèves au sein de leur école. Ces questions nous ont alors amenés à formuler plusieurs hypothèses de recherche basées sur la littérature et qui allaient être testés au travers de la réalisation d'entretiens avec les principaux acteurs concernés : les jeunes eux-mêmes, ainsi que les adultes responsables des dispositifs de participation présents au sein des deux écoles ayant accepté de nous ouvrir leur porte. Les principaux résultats de notre recherche portent sur deux des dimensions évoquées plus haut. Tout d'abord, un net lien a émergé de l'analyse de nos entretiens entre la pratique de la participation à

l'école et le type de relations interpersonnelles entretenues entre les élèves et les adultes de l'école, et cela dans les deux cas étudiés. Ensuite, nous avons également pu démontrer que les effets produits par le dispositif de participation en question dépendent en partie de la nature de celui-ci, notamment concernant l'acquisition de compétences par les élèves. Nous avons alors cherché à élargir le débat en faisant appel au concept de capacité développé par A. Sen, et auquel nous avons déjà fait référence au cours de notre travail, comme faisant le lien entre les deux dimensions mises en lumière par notre recherche comme jouant un rôle important lors de la mise en œuvre de la participation à l'école. Ce concept permettrait notamment, dans une prochaine analyse, de tenir compte des interactions qui existent entre elles.

Les principaux apports de notre recherche reposent sur la démarche entreprise elle-même, à savoir d'être allé explorer en profondeur, sur le terrain, les impacts d'une pratique qui se répand peu à peu dans les établissements scolaires, mais qui est encore souvent mal appréhendée, notamment car les travaux empiriques sur la participation restent peu nombreux. Nous estimons également avoir pu donner la parole à des jeunes sur un sujet finalement peu abordé avec eux au sein de leur école, ainsi que d'avoir contribué à la réflexion menée par les praticiens que nous avons eu la chance de rencontrer. Les résultats tirés des deux études de cas que nous avons réalisées ici possèdent un caractère exploratoire qu'il conviendrait de confirmer – ou d'infirmer – par une recherche plus ambitieuse et plus systématique. Notre limite la plus importante est inhérente au choix réalisé dès le début de ce travail, à savoir d'adopter une démarche d'enquête purement qualitative, ce qui a restreint la taille de notre échantillon. De plus, il convient également de revenir sur l'objectivité des propos recueillis, car le chercheur peut toujours – et cela souvent malgré lui – véhiculer l'image d'une figure d'autorité, aux attentes de laquelle les interviewés vont tenter de conformer leurs réponses. Néanmoins, au terme de ce travail, nous restons convaincus de l'importance d'une approche qualitative de la participation et de la forme narrative que requiert le recueil d'informations à ce sujet. Concernant le contexte institutionnel particulier que représente l'Ecole, la création de procédures spéciales d'enquête pourrait être envisagée, ainsi que l'élaboration d'indicateurs qui permettraient de mesurer les facteurs facilitant l'adoption d'approches participatives à la fois dans et hors des classes. A ce propos, la formation des enseignants constitue un élément important à investiguer, et cela notamment car « education can play a role in teaching values in exercising capabilities » (Saito, 2003, p.38). En effet, nous sommes d'avis qu'il ne s'agit pas uniquement de transmettre des savoirs et des

compétences aux élèves, mais aussi de les rendre autonomes et capables de juger de quel usage en faire. Cela nous renvoie à un type d'éducation démocratique, qui mêle à la fois l'acquisition de savoirs, pratiques et valeurs, et qui considère que « la participation des enfants et des jeunes n'est pas une fin en soi, mais un moyen d'opérer des changements bénéfiques dans leur vie et de construire une société meilleure » (Conseil de l'Europe, 2009).



## **BIBLIOGRAPHIE**

- Allan, J. & I'Anson, J. (2004). Children's rights in school : Power, assemblies and assemblages. *The International Journal of Children's Rights*, 12, 123-138.
- Audigier, F. (1999). *L'éducation à la citoyenneté*. Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Audigier, F. (2000). L'éducation aux droits de l'Homme. In, *The School Field*, 13, [CD-ROM]. Ljubljana, Slovénie.
- Audigier, F. (2003). Post-face. In, Perrenoud, P. *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. (pp. 179-191) Lyon : Chronique sociale.
- Audigier, F. (2006). *L'éducation à la citoyenneté*. Texte lu par oral lors de la séance organisée par le Département de la Formation et de la Jeunesse du canton de Vaud. Consulté le 13/01/2010. Accès : [www.unige.ch/fapse/didacsciensoc](http://www.unige.ch/fapse/didacsciensoc).
- Barrère, M. & Martucelli, D. (1998). La citoyenneté à l'école : vers la définition d'une problématique sociologique. *Revue française de Sociologie*, 39(4), 651-671.
- Bauer, S. (2008). *Erasmus : un défi identitaire*. Mémoire de Licence, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.
- Beaumont, C. (2003). *Les effets d'un programme adapté de médiation par les pairs auprès d'élèves en trouble de comportement*. Thèse de Doctorat, Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval.
- Bonafé-Schmitt, J-P. (2001). La médiation scolaire : une technique de gestion de la violence ou un processus éducatif ? In, *Violence à l'école : état des savoirs*. (pp. 255-282). Paris : Mason/A. Colin.
- Bruner, J. (1997). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Chêne Bourg : Psychologie Eshel.
- Clément, V. (2009). *Médiation ou Psychanalyse à l'école. Le bizarre à la porte*.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education 5<sup>th</sup> Edition*. London & New York : Routledge/ Falmer.
- Commission Fédérale de la Jeunesse (CFJ). (2001). *Assumer des responsabilités – les partager. Comment promouvoir la participation des enfants et des jeunes*. Berne : Rapport de la CFJ.
- Conseil de l'Europe. (2000 a). *Concepts de base et compétences-clés pour l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle.

Conseil de l'Europe. (2000 b). *Sites de citoyenneté : engagement, participation et partenariats*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle.

Conseil de l'Europe. (2000 c). *L'éducation à la citoyenneté démocratique : un apprentissage tout au long de la vie*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle.

Conseil de l'Europe. (2000 d). *Stratégies pour apprendre la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de la Coopération Culturelle.

Conseil de l'Europe. (2002). *Recommandation Rec(2002)12 du Comité des Ministres aux Etats membres relative à l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Comité des Ministres. Consulté le 11/01/2010.

Accès : <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313149&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75>

Conseil de l'Europe. (2008). *Construire une Europe pour et avec les enfants. Vers une stratégie 2009-2011*. Stockholm : Réunion du Comité des Ministres. Consulté le 11/01/2010.

Accès : [http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/pdf/StrategyProgramme\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/transversalprojects/children/pdf/StrategyProgramme_fr.pdf)

Conseil de l'Europe. (2008). *Pour une gouvernance démocratique de l'école*. Strasbourg : Editions du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe. (2009). « *Parole aux jeunes !* ». Manuel sur la Charte européenne révisée de la participation des jeunes à la vie locale et régionale. Strasbourg.

Comité des Droits de l'Enfant. (2001). *Observation générale No 1 : les buts de l'éducation*. Genève : Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Consulté le 28/10/2009.

Accès : [http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/\(symbol\)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument](http://www.unhchr.ch/tbs/doc.nsf/(symbol)/CRC.GC.2001.1.En?OpenDocument)

Comité des Droits de l'Enfant. (2006). *Day of general discussion on the right of the child to be heard*. Genève : Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Consulté le 28/10/2009. Accès : <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/discussion.htm>

Comité des Droits de l'Enfant. (2009). *General Comment No 12 : The right of the child to be heard*. Genève : Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme. Consulté le 28/10/2009. Accès : <http://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/comments.htm>

Costa-Lascoux, J. (1991). Le Droit à l'Ecole. L'expérience de l'éducation civique. In, *Droit et Société*, 19, 233-252. Paris : Centre d'Etude de la Vie Politique Française.

Costa-Lascoux, J. (1992). L'enfant, citoyen à l'école. *Revue française de Pédagogie*, 101, 71-78.

Damon, W. (1998). Political development for a democratic future. In, *Journal of Social Issues*, 54, 621-627.

Delors, J. (Ed.). (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*. Paris : Unesco/O. Jacob.

Département Fédéral de l'Intérieur. *Citoyenneté par l'éducation : vers de nouvelles approches pédagogiques*. Berne. Consulté le 5/11/2009. Accès : <http://www.edi.admin.ch/aktuell/00705/00724/index.html?lang=fr&msg-id=2818>

Département de l'Instruction Publique. (2005). *Présentation du projet PAVE de l'Ecole de Commerce Aimée Stitelmann*. [CD-ROM]. Genève : Service Ecoles-Médias.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

De Winter, M. (1995). *Children as fellow citizens : participation and commitment*. Oxford & New York : Radcliffe Medical Press.

De Winter, M. (2003). Participation : A Right for Children and a Duty for Adults. In, *Understanding Children's Rights*, 7. Ghent University : Verhellen/Weyts.

Duss-von Werdt, J. (2007). L'enfant comme acteur responsable de la communauté familiale. In, Ferring, D., Hanson, K., Majerus, M., Schmit, C. & Zermatten, J. (Ed.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. (pp.48-57) Université du Luxembourg : Actes de conférences de l'école d'été.

Elias, N. (1991). *La société des individus*. Paris : Fayard.

Friedberg, E. (1997). *L'analyse sociologique des organisations*. Paris : l'Harmattan.

Galichet, F. (2006). Les pédagogies nouvelles ont-elles sapé l'autorité traditionnelle ? In, *Cahiers du Cerfee*, 21, 163-169. Montpellier : Université Paul-Valéry.

Gendron, B. (2007). Autorité et figure d'accompagnement et de leadership de l'enseignant, du formateur, de l'éducateur : une relation impossible ? In, *Cahiers du Cerfee*, 27, 73-87. Presses universitaires de la Méditerranée.

Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society*. Cambridge: Polity Press.

Grawitz, M. (2001). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Editions Dalloz.

Guégan, Y. (2004). *L'usage légitime du pouvoir dans la classe*. Paris : Hachette Education.

Guérin, V. (2008). *A quoi sert l'autorité ? S'affirmer-respecter-coopérer*. Lyon : Chronique Sociale.

Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Editions du Cerf.

Haeberli, P. (A paraître). Thèse de Doctorat. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève.

Hammarberg, T. (1997). *Une école pour des enfants qui ont des droits. La portée de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant pour une politique moderne de l'éducation*. Florence : Innocenti Lectures.

Hanson, K. (2006). « Repenser les droits des enfants travailleurs ». In, *Enfants travailleurs – repenser l'enfance*. Lausanne : Editions Page deux.

James, A. & Prout, A. (1990). *Constructing and reconstructing childhood : contemporary issues in the sociological study of childhood*. London & New York : The Falmer Press.

Keipes, N. (2007). « La citoyenneté et la participation de l'enfant ». In, Ferring, D., Hanson, K., Majerus, M., Schmit, C. & Zermatten, J. (Ed.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. (pp. 94-111) Université du Luxembourg : Actes de conférences de l'école d'été.

Lansdown, G. (2001). *Promouvoir la participation des enfants au processus décisionnel démocratique*. Florence : Centre de recherche Innocenti.

Lansdown, G. (2005). *The evolving capacities of the child*. Florence : Centre de recherche Innocenti.

Laplace, C. (2008). *Pratiquer les conseils d'élèves et les assemblées de classe*. Lyon : Chronique sociale.

Le Gal, J. (2007). L'enfant citoyen dans une démocratie participative. *Territoires, le mensuel de la démocratie locale*, 478, 20-23.

Le Gal, J. (2008). *Les droits de l'enfant à l'école. Pour une éducation à la citoyenneté*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lehners, J-P. (2007). La participation de l'enfant, un acquis ou un défi ? Introduction au débat. In Ferring, D., Hanson, K., Majerus, M., Schmit, C. & Zermatten, J. (Ed.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. (pp.2-3) Université du Luxembourg : Actes de conférences de l'école d'été.

Majerus, M. (2007). « Vox Infantium » - Participation et citoyenneté de l'enfant. In Ferring, D., Hanson, K., Majerus, M., Schmit, C. & Zermatten, J. (Ed.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. (pp.4-10) Université du Luxembourg : Actes de conférences de l'école d'été.

Marti, S., Wyssmann, F. (2002). *Violence en classe. Pratique et analyse de deux méthodes de gestion de conflits : le conseil de classe et la médiation par les pairs*. Mémoire de Licence, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education, Université de Genève.

Meirieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris : ESF.

Meirieu, P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant : histoire d'un malentendu*. Paris : Editions du Tricorne/Association suisse des amis du Dr. J. Korczak.

Merle, P. (2005). *L'élève humilié : l'école un espace de non-droit ?* Paris : Presses Universitaires de France.

Meyer-Bisch, P. (Ed.). (1995). *La culture démocratique : un défi pour les écoles*. Paris : Unesco.

Michel, A. (2000). Eduquer à la citoyenneté, une nouvelle exigence pour l'école ? In, Obin, J-P. (Ed.). *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens*. Paris : Hachette Education.

Organisation des Nations Unies. (2002). *Un monde digne des enfants*. Unicef : Session Spéciale. Consulté le 28/10/2009. Accès :

<http://www.unicef.org/specialsession/documentation/documents/A-S27-19-Rev1F-annex.pdf>

Oser, F., Ullrich, M. & Biedermann, H. (2000). *Jeunesse et citoyenneté : Expériences de participation et compétences individuelles*. Fribourg & Berne : Département des Sciences de l'Education / Office fédéral de l'éducation et de la Science.

Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions. Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 123-149.

Pagoni, M. (2009). François Audigier : Education à la citoyenneté et participation. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 150-156.

Pagoni, M. & Haeberli, P. (2009). Participation et éducation à la citoyenneté. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 3-8.

Pellegrini, S. (2002). *Médiation par les pairs et Dossier de présentation du projet du C.O de Péroilles*. Fribourg.

Perrenoud, P. (1987). De l'école active à l'école interactive : un nouveau mythe ? In, CRESAS, (pp. 139-148). Paris : ESF.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! *Vie pédagogique*, 112, 16-20.

Perrenoud, P. (2003). *L'école est-elle encore le creuset de la démocratie ? Education à la citoyenneté : quand la main droite ignore ce que fait la main gauche*. Lyon : Chronique sociale.

Pestalozzi, J-H. (1799). *Lettre de Stans*. Consulté le 18/01/2010. Accès : <http://www.meirieu.com/PATRIMOINE/lettredestans.pdf>

PISA. (2005). *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé*. Consulté le 23/02/2010. Accès : <http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>

Reboud, V. (2008). *Armatya Sen : un économiste du développement ?* Paris : Agence Française de Développement.

Robert, F. (1999). *Enseigner le droit à l'école*. Paris : ESF éditeur.

Saito, M. (2003). Armartya Sen's capability approach to education : a critical exploration. In, *Journal of Philosophy of Education*, 1(37), 17-33.

Sen, A. (1980). Equality of What ? In, S. McMurrin (Ed.) *The Tanner Lecture on Human Values* Vol.1, Cambridge: University Press.

Sénécat, J. (2000). L'éducation à la citoyenneté : jusqu'où l'école peut-elle et doit-elle aller ? In, Obin, J-P. (Ed.). *Questions pour l'éducation civique. Former des citoyens*. Paris : Hachette Education.

Taramarcas, O. (1994). *Ces pairs que les adultes distinguent. L'entraide mutuelle en milieu scolaire*. Mémoire de Licence, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève.

Tozzi, M. (2006). « L'autorité démocratique » : une provocation conceptuelle ? In *Cahiers du Cerfee*, 21, 171-186. Montpellier : Université Paul-Valéry.

Union Européenne. (2006). *Recommandation du Parlement et du Conseil européens sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* [Journal officiel L 394 du 30.12.2006].

Uytendbroek, X. (2007). Les mouvements sociaux, une autorité éducative qui mérite d'être prise au sérieux. In, *Cahiers du Cerfee*, 27, 151-166. Presses universitaires de la Méditerranée.

Vellas, E. (2002). *De Rousseau à Bousseau. La pensée de la relation contractuelle à l'école*. Consulté le 24/02/2010. Accès : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Vellas\\_contrat.rtf](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teaching/CD-contrats/Vellas_contrat.rtf)

Verhellen, E. (2007). Citizenship and participation of children – In search of a framework and some thoughts. In Ferring, D., Hanson, K., Majerus, M., Schmit, C. & Zermatten, J. (Ed.). *Les droits de l'enfant : Citoyenneté et participation*. (pp. 14-32) Université du Luxembourg : Actes de conférences de l'école d'été.

Wilson, D. (2003). *Human rights: promoting gender equality in and through education*. Paris : Unesco.

Zermatten, J. (2008). *La petite histoire d'une révolution : celle des droits de l'enfant*. Sion : Institut International des droits de l'enfant.

Zermatten, J. & Stoecklin, D. (2009). *Le droit des enfants de participer. Norme juridique et réalité pratique : contribution à un nouveau contrat social*. Sion : Institut International des droits de l'enfant.

## **ANNEXES**

### **Annexe 1 : Articles CDE**

#### **Article 12**

1. Les États parties garantissent à l'enfant qui est capable de discernement le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant, les opinions de l'enfant étant dûment prises en considération eu égard à son âge et à son degré de maturité.
2. À cette fin, on donnera notamment à l'enfant la possibilité être entendu dans toute procédure judiciaire ou administrative l'intéressant, soit directement, soit par l'intermédiaire d'un représentant ou d'un organisme approprié, de façon compatible avec les règles de procédure de la législation nationale.

#### **Article 28**

1. Les États parties reconnaissent le droit de l'enfant à l'éducation, et en particulier, en vue d'assurer l'exercice de ce droit progressivement et sur la base de l'égalité des chances:
  - a) Ils rendent l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ;
  - b) Ils encouragent l'organisation de différentes formes d'enseignement secondaire, tant général que professionnel, les rendent ouvertes et accessibles à tout enfant, et prennent des mesures appropriées telles que l'instauration de la gratuité de l'enseignement et l'offre d'une aide financière en cas de besoin ;
  - c) Ils assurent à tous l'accès à l'enseignement supérieur, en fonction des capacités de chacun, par tous les moyens appropriés ;
  - d) Ils rendent ouvertes et accessibles à tout enfant l'information et l'orientation scolaires et professionnelles ;
  - e) Ils prennent des mesures pour encourager la régularité de la fréquentation scolaire et la réduction des taux d'abandon scolaire.
2. Les États parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant être humain et conformément à la présente Convention.

**3.** Les États parties favorisent et encouragent la coopération internationale dans le domaine de l'éducation, en vue notamment de contribuer à éliminer l'ignorance et l'analphabétisme dans le monde et de faciliter l'accès aux connaissances scientifiques et techniques et aux méthodes d'enseignement modernes. À cet égard, il est tenu particulièrement compte des besoins des pays en développement.

### **Article 29**

**1.** Les États parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et des ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel.

**2.** Aucune disposition du présent article ou de l'article 28 ne sera interprétée d'une manière qui porte atteinte à la liberté des personnes physiques ou morales de créer et de diriger des établissements d'enseignement, à condition que les principes énoncés au paragraphe 1 du présent article soient respectés et que l'éducation dispensée dans ces établissements soit conforme aux normes minimales que l'État aura prescrites.



## **Annexe 2 : Document de présentation du PAVE**

### **LE PAVÉ (Participation Active à la Vie de l'École)**



Depuis 2004 à l'EC Aimée-Stitelmann, une structure permet aux élèves de l'école de participer activement à la vie de l'école.

Le « PAVÉ » implique tous les partenaires de l'établissement, soit les élèves, les enseignants, le personnel administratif et technique, et la direction.

En devenant acteur plutôt que consommateur, l'élève est préparé

« à participer à la vie sociale, culturelle, civique, politique et économique du pays, en affermissant son sens des responsabilités, sa faculté de discernement et son indépendance de jugement ». (art. 4 al. D de la loi sur l'Instruction Publique)

Le « PAVE » tend à favoriser la responsabilisation des élèves dans leur parcours scolaire et les aide à développer une culture de la concertation et de la participation.

#### **Les objectifs du PAVÉ sont de :**

- promouvoir explicitement des valeurs démocratiques ;
- améliorer le vivre et travailler ensemble ;
- favoriser la construction des individus dans le groupe-classe et dans l'école.

Afin de permettre à chacun de s'impliquer dans la vie de l'établissement, le « PAVÉ » s'articule sur **trois niveaux de concertation** :

- l'Assemblée de Classe (AC) ;
- l'Assemblée des Délégués (AD) ;
- le Conseil d'École (CE).

#### **L'Assemblée de Classe (AC)**

L'AC se tient régulièrement dans un certain nombre de classes de l'établissement. Encadrée par le maître de classe et dirigée par un-e président-e, elle concerne en priorité les élèves de la classe et traite des sujets propres à celle-ci.

## **L'Assemblée des Délégués (AD)**

L'AD est un lieu de débat, une force de proposition et d'argumentation. Elle a lieu environ toutes les 5 semaines sur temps scolaire.

L'AD réunit les délégué-e-s de classe qui débattent des problèmes ou projets liés directement à l'établissement (animation, environnement et conditions de travail, comportement, liens avec le quartier, liens école et monde professionnel).

## **Le Conseil d'Ecole (CE)**

Le conseil d'école est un lieu d'échange entre les différents partenaires de l'établissement. Il s'intercale entre les AD et se tient environ 2 fois par année sur temps scolaire.

Le CE concerne l'ensemble des intervenants (les délégué-e-s, les enseignant-e-s, les membres des services administratifs et techniques, la direction) qui parlent des problèmes et des projets liés à notre école.

Les dates des AD et des CE sont communiquées dans le planning de l'année. Durant ces plages horaires, il est demandé aux enseignants concernés de ne pas prévoir d'évaluation.

Les AD et CE se tiennent sur temps scolaire. Les délégué-e-s de classe ou les remplaçant-e-s sont libéré-e-s du cours et sont tenu-e-s d'assister aux AD et CE. Ils – elles seront noté-e-s « absent-e-s ». Cette absence doit néanmoins être considérée comme « excusée », à la condition que le-la délégué-e soit présent-e à la séance.

## **Les délégués**

Le « PAVE » organise, dès la rentrée, une élection des délégué-e-s de classe. Chaque classe élit un-e délégué-e et un-e remplaçant-e.

Les élèves intéressés par cette fonction se portent candidats. La classe élit ses deux représentant-e-s parmi les candidat-e-s.

Afin de leur apprendre à s'adresser à la classe, à reformuler et transmettre une demande, à écouter et suivre un débat, une formation des délégué-e-s est prévue en début d'année.

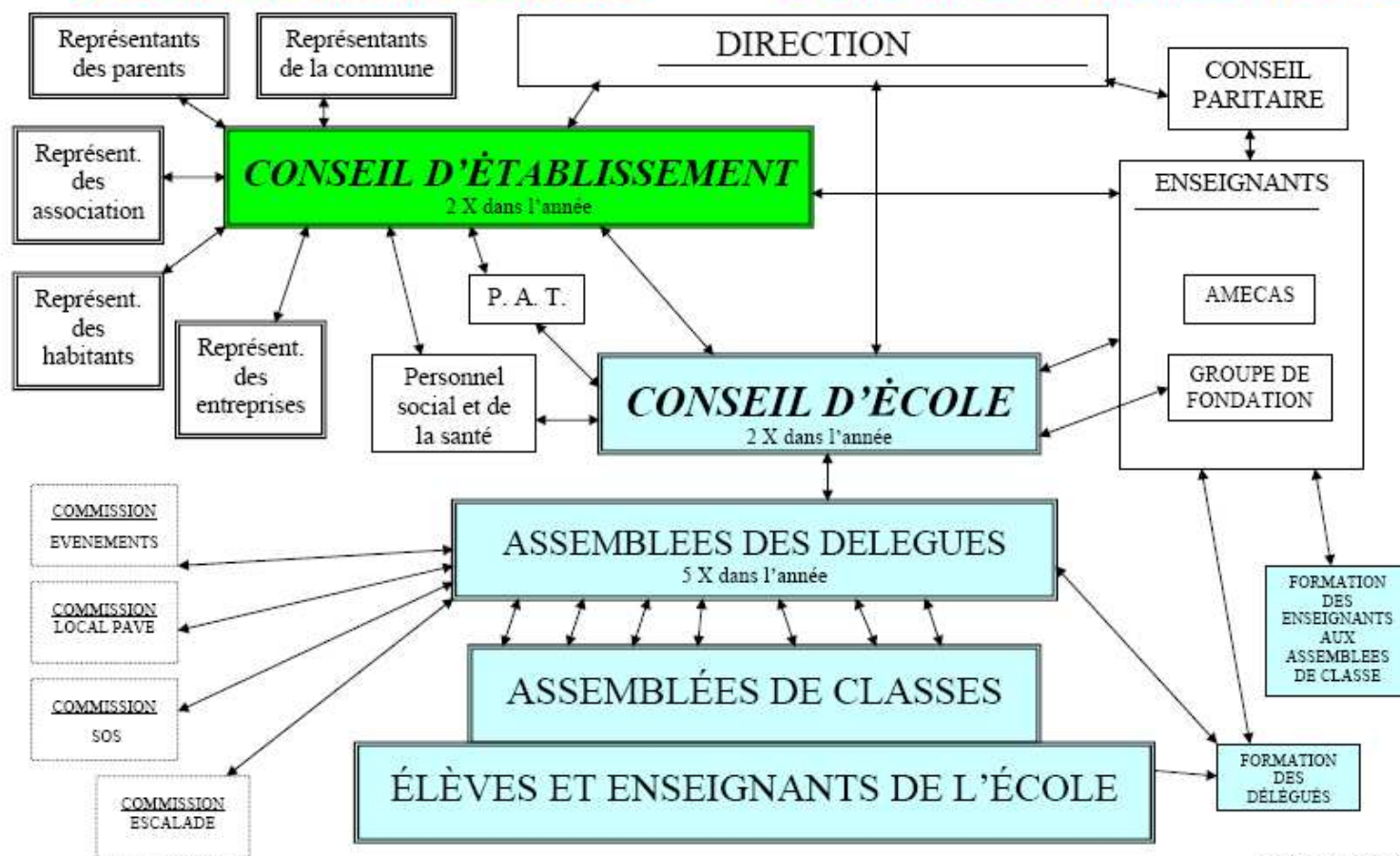
Les délégués ont le soutien et la confiance de leurs camarades et de leurs maîtres. Il sont écoutés et pris au sérieux.

Par ailleurs, cette fonction est reconnue au terme de l'année scolaire par une attestation officielle, pour celles et ceux qui auront suivi la formation et qui se sont impliqués de manière régulière et constructive.



### Annexe 3 : Organigramme du PAVE

## ORGANIGRAMME DU PAVÉ AVEC CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT



Version au 11.05.2010



Annexe 4 : Réseau Ecole-Santé



## Annexe 5 : Retranscriptions des entretiens

### Transcription de l'entretien avec la cheffe de projet du PAVE, Aimée Stitelmann (15.03.10)

N° du tour de parole	Protagoniste	Propos
1	I(interviewer)	Ma 1 <sup>ère</sup> question concerne les motivations qui sont à la base de la création du PAVE et la mise en place de ce dispositif. Qu'est-ce qui a motivé ça en fait ?
2	Mme K	Alors, euh, pour refaire l'historique ... moi je viens d'une école où on avait essayé de mettre en place quelque chose du type de l'assemblée des délégués, on avait pas mal travaillé sur les assemblées de classe... mais au niveau institutionnel ça n'avait pas suivi, c'est-à-dire que la direction n'avait pas vraiment soutenu le projet. Puis au moment où cette école-ci (Aimée Stitelmann) a commencé, c'était vraiment le tout début, on avait que 7 classes, lors de la rentrée... c'est lors d'une promenade, avec la Directrice on a fait une promenade avec les élèves, on a organisé un pic-nic pour créer un peu une ambiance d'école comme on avait encore très peu de classes. Et puis, en discutant avec la Directrice au retour, j'ai parlé de mon expérience et de mon intérêt pour la parole et la participation des élèves et elle m'a dit qu'elle aussi c'était quelque chose qui l'intéressait énormément. Et du coup, on a lancé l'histoire, le projet, dans l'idée que les jeunes se motivent et sont beaucoup plus impliqués dans leur formation quand ils peuvent s'impliquer là où ils travaillent. Donc voilà, c'était un peu la balade à la Rousseau, on se promène dans la campagne et puis on discute. C'est parti comme ça, et puis comme je connaissais C.L., j'avais déjà beaucoup travaillé avec lui, du coup ça m'a été facile de la contacter, de lui proposer de nous accompagner pour le projet et puis on est parti d'une petite équipe enseignante pour essayer de voir les objectifs, qu'est-ce qu'on attendait de ce type de structure, puis on a posé les objectifs et les cadres, pis voilà.
3	I	du coup, ce n'est pas partie de difficultés constatées à l'école, ou ...
4	Mme K	alors, à la toute base oui. Dans l'ancienne école où j'étais, je crois qu'en fait l'intérêt pour les conseils, les assemblées de classe, c'est parti d'une classe que j'avais, particulière, une classe de garçons, qui était assez bougeante et où il y avait pas mal de violence. Donc j'ai cherché qu'est-ce qu'on pouvait mettre en place, mais je me suis vite dégagée de l'histoire du problème. C'est partie de cette question, comment est-ce que je peux donner la parole aux élèves en étant protégée. Et c'est vrai, ce qui me revient maintenant, c'était pas des violences dans la classe, mais c'était surtout des élèves qui me racontaient leur week-end et qui me racontaient des choses qui étaient illégales, du genre, on est allé tabasser une personne, etc. Et je crois que je me suis posée la question tout à coup, quel est le rôle de la parole dans ma classe ? est-ce que je peux les laisser s'exprimer là-dessus ? en tant que citoyenne j'ai pas le droit, en tant qu'enseignante non plus, puis du coup, je me suis demandée comment on peut les faire parler, accepter le dialogue, tout en restant dans notre rôle, et tout. Et c'est cette question là que je me suis posée, et c'est petit à petit en discutant, en rencontrant des gens ...
5	I	d'accord, j'allais vous demander pourquoi ce dispositif là en particulier ? parce qu'il y a différentes façons de faire participer

		et de permettre aux jeunes de s'exprimer.
6	Mme K	alors, pourquoi. Parce que d'abord on est parti des assemblées de classe, et dès qu'on met en place une structure de conseils de classe, parce que je trouve que c'est une structure très positive pour permettre à la parole, de manière très structurée, de circuler, donc une fois qu'on a les assemblées de classe, si on n'a pas les assemblées des délégués, c'est clair que ça n'a plus tellement de sens parce qu'on essaie de parler d'autre chose que des problèmes de la classe, dès qu'on entre dans des projets qui concernent l'école, on est vite coincé. Donc finalement, l'assemblée des délégués s'impose aussi et le conseil d'école, dans l'idée de vraiment pouvoir impliquer tout le monde. Donc, c'est vrai, il y a la médiation, toutes ces possibilités aussi, mais nous c'était pas tellement l'idée de régler les conflits ou les difficultés, c'est vraiment l'idée de faire participer les élèves. Au départ, comme c'était une école qui se construisait, y'avait pas d'associations d'élèves, parce que ben voilà ... et y'en a toujours pas d'ailleurs ... donc finalement, voilà, ça c'est imposé.
7	I	Et est-ce que vous trouvez que ce dispositif répond bien à votre contexte scolaire actuel et aux jeunes qui sont là ?
8	Mme K	alors je pense que le dispositif en tant que tel répond bien. Maintenant, on a eu tout de même un changement de réalité, puisqu'on est parti de 7 classes avec ... on avait très peu d'élèves, environ une centaine ... on est passé ensuite à 400 élèves dans un bâtiment provisoire, qui lui ... là, c'était vraiment très très positif ... à notre bâtiment actuel, puis là, c'est vrai qu'on arrive un tout petit peu ... j'dirais pas à la limite, mais on doit trouver des solutions pour redynamiser parce qu'il y a une inertie ... ben ça vous l'avez bien vu, quand on dit « il faut prendre contact avec ... » ah oui, mais ce n'est pas si simple ... faire bouger les gens quand on a une masse pareille d'enseignants et d'élèves ça devient très compliqué. Donc c'est vrai, depuis l'année dernière on se pose pas mal de questions. Là ça fait la 2 <sup>e</sup> année qu'on est dans ce bâtiment et c'est vrai qu'on essaie de retrouver nos marques. Donc, oui, ça répond à nos attentes, mais on doit arriver maintenant à modifier un petit peu notre fonctionnement.
9	I	et donc, le tout début du dispositif, c'était quoi, 2004 ?
10	Mme K	oui, 2004.
11	I	vous en avez déjà un peu parlé, mais peut-être vous pouvez spécifier davantage quelles ont été vos motivations propres pour lancer ça ?
12	Mme K	Mes motivations d'enseignantes, c'était simplement que j'ai toujours pu constater que des élèves qui étaient impliqués dans leur apprentissage, qui ont leur mot à dire sur comment je travaille, sur leur vie à l'école ... parce qu'on a tendance à oublier qu'il passe tout de même la majorité de leur temps à l'école, ces élèves là, quand ils sont impliqués, ils arrivent beaucoup mieux à entrer dans l'apprentissage et puis ça permet aussi vraiment de réguler un groupe classe, ça permet de faire participer

		à des projets, et tout. Pour moi, c'est vraiment l'idée que l'élève n'est pas seulement là pour qu'on lui transmette quelque chose, mais on est vraiment ensemble, et je crois que c'est parti de là. Je crois vraiment dans l'importance de la parole des jeunes, dans leur apprentissage et leur formation.
13	I	et vous êtes cheffe de projet depuis le début ?
14	Mme K	oui
15	I	vu que l'idée venait de vous ...
16	Mme K	oui, ça c'est fait tout seul. J'étais là, on a monté l'histoire, je connaissais C.L. ... et puis cheffe de projet, c'est juste qu'il fallait monter une équipe d'enseignants qui s'est mobilisée et qui a pas mal évolué depuis, quoiqu'il y a toujours des fidèles, il fallait quelqu'un pour un petit peu fédérer.
17	I	oui et au début il y avait combien d'enseignants ? et actuellement ?
18	Mme K	dans le Groupe de Fondation pour le Pave, au début on devait être à peu près 5, et maintenant, on arrive à 10. Donc on a doublé à peu près le nombre de personnes, surtout cette année parce que ça demande plus de travail, on a besoin de plus de personnes puis il y avait des gens intéressés qui avaient envie de venir.
19	I	et ça représente une petite proportion de l'ensemble des enseignants de l'école ?
20	Mme K	oh ben oui, on est 130 ! mais c'est vraiment un projet, c'est le Groupe de Fondation qui pilote l'histoire, on n'a pas besoin d'être beaucoup plus, ça n'aurait pas de sens ... donc ... et ça ne veut pas dire que les autres enseignants ne sont pas impliqués dans ce qu'on fait, mais le Groupe de Fondation, c'est vraiment les personnes qui sont là sur le terrain pour gérer le projet. On n'a pas besoin d'être beaucoup plus.
21	I	et en règle générale vous recevez un bon accueil du reste de vos collègues ?
22	Mme K	oh oui. oui oui ! les gens sont plutôt intéressés, pas forcément partie prenante, ils ont pas forcément envie de s'impliquer dans ce genre de choses, mais on n'a jamais vraiment eu de personnes qui mettent les pieds au mur ou qui ne sont pas du tout du tout ouverts.
23	I	donc, pour parler de la participation des élèves à l'école, ce grand thème là, pour vous, est-ce que c'est plutôt quelque part la mise en œuvre d'un droit de ces jeunes, ou plutôt une posture pédagogique qui apporte des bienfaits ? ou les deux ? ou autre chose ?
24	Mme K	alors à la base, nous c'est quand même une démarche pédagogique. Très clairement. Et puis le dispositif que l'on a mis en

		place, c'est vraiment un dispositif pédagogique. Par contre, le droit de l'élève de s'exprimer, oui, pour moi c'est un droit fondamental, donc ça fait partie de l'éducation citoyenne. Maintenant, c'est pas l'éducation citoyenne qui prime, parce que finalement, c'est pas tout à fait la démocratie dont on parle ici non plus, hein ... donc on reste dans une école, on a chacun nos postures et nos rôles à jouer, donc pour moi, c'est tout de même le côté pédagogique qui prime.
25	I	et est-ce que, puis-ce que j'étudie tout de même les droits de l'enfant, est-ce que c'est pour vous c'est une référence assez lointaine, implicite ou quelque chose d'assez présent finalement ?
26	Mme K	c'est plutôt une référence, une valeur, des valeurs, qui sont là, sous-jacentes mais qui n'ont pas forcément été explicitées, parce que ce n'est pas parti de là. Mais c'est vrai que ce sont des valeurs sous-jacentes.
27	I	d'accord, et puis au niveau des changements que vous avez pu observer depuis l'introduction de ce dispositif, d'abord au niveau du fonctionnement institutionnel, de l'ensemble de l'école ... est-ce que ça a induit des changements à ce niveau là ?
28	Mme K	des changements dans quel sens ?
29	I	dans le sens où, par exemple, est-ce que ça a changé la façon de fonctionner de l'ensemble de l'école
30	Mme K	alors oui, je pense que ça modifie forcément, parce que, les assemblées des délégués sont déjà organisés sur temps scolaire, donc déjà là, au niveau de l'organisation de l'enseignement, les enseignants sont obligés d'en tenir compte, puisqu'ils doivent libérer leurs délégués, éviter de mettre des épreuves ... donc déjà rien qu'au niveau organisationnel ça change quelque chose. Ensuite, le Pave c'est quand même une instance de référence, puisque c'est quand même une instance de transmission de différentes choses, donc c'est vrai que les enseignants ... y'a un petit peu l'idée qu'on en réfère au Pave. Donc au niveau institutionnel, je pense que oui, y'a ce réflexe qui a tout de même été bien pris, donc ça modifie un petit peu ... on va passer par le Pave, plutôt que passer par le doyen, etc ... j pense qu'il y a une réflexion qui se fait en se disant « ah ben tiens, ça, ça pourrait aller au Pave, et puis ça, ah ben non, ça c'est d'un autre ordre », donc à ce niveau là. Et puis, je pense aussi au niveau classe, le fait qu'il y ait un délégué dans la classe, c'est clair que ça oblige finalement à la parole. Les enseignants qui ne seraient peut-être pas tout à fait pour le fait de laisser la parole aux élèves, sont en quelque sorte obligés de le faire puisque, institutionnellement, on a demandé, exigé, que le délégué puisse s'exprimer ... alors, d'une manière ou d'une autre, pas forcément en assemblée de classe, mais qu'il ait son temps de parole. Donc là aussi, institutionnellement, ça change aussi la donne, les maîtrises de classe ne se font pas tout à fait de la même manière ... Et puis, aussi peut-être, le fait qu'il y ait un délégué, l'enseignant va peut-être lui aussi déléguer certaines choses qu'ils auraient peut-être pas faites autrement.
31	I	et au niveau de ce temps de parole qui est accordé au délégué et à la classe, est-ce qu'il y a un moment spécifique qui lui est



		dédié, ou bien ?
32	Mme K	alors malheureusement on ne peut pas toujours ... au niveau grille horaire c'est très compliqué, donc pour les 1ères années y'a une heure de maîtrise de classe, donc en fait là, c'est facile, c'est à l'horaire. Pour les 2 <sup>e</sup> et les 3 <sup>e</sup> années c'est aussi à l'horaire mais c'est un petit peu plus compliqué, parce que c'est ... comment dire, institutionnellement parlant, elle est moins clairement définie. Donc oui, y'a un moment, mais c'est vrai que nous on aurait souhaité que ce soit plus, disons, plus clair, mais bon, ça pour l'instant on n'a pas pu l'obtenir, mais du fait de la grille horaire.
33	I	et au niveau des élèves eux-mêmes, est-ce que le Pave a changé quelque chose pour eux ? et après, plus particulièrement pour les délégués, au niveau de l'acquisition de compétences aussi ...
34	Mme K	alors pour les délégués, ça c'est une évidence ! Moi j'ai beaucoup à faire aux délégués, pour le Pave, mais pour d'autres choses aussi, et ce qui me frappe, c'est que ... alors, s'ils deviennent délégués et qu'ils croquent, qu'ils ont envie, que c'est quelque chose qui leur plaît ... c'est des élèves qu'on retrouve un petit peu partout dans ... dès qu'on demande quelque chose, dès qu'il y a un projet qui se fait, il y a les délégués qui arrivent, donc on sent que ces élèves là se sentent très impliqués dans la vie de leur école, ça c'est très impressionnant. Et puis je pense, déjà au niveau du dialogue avec les enseignants ça donne autre chose, c'est une autre relation qui se crée, qui permet d'ailleurs souvent d'aller beaucoup plus loin dans la discussion, même individuelle, quand il y a des soucis de formation, etc ... les délégués ont une conscience, je dirais, plus prononcée des choses. Pour les délégués ça apporte vraiment beaucoup.
35	I	et pour les autres élèves ?
36	Mme K	pour les autres élèves c'est beaucoup plus difficile à mesurer. De toutes façons, tout ce dispositif, quand je dis « ça apporte des choses », c'est ce que je peux ressentir, c'est pas quelque chose qui est mesurable réellement par des chiffres et autres. Pour les autres élèves, oui, de savoir qu'il y a une instance où ils ont la parole et où ils vont pouvoir se faire entendre, oui je pense que ça peut pas mal aider s'ils en ont bien conscience. Maintenant, qu'est-ce que ça apporte réellement, ça je sais pas. Mais je pense que la parole elle circule, elle a la possibilité de circuler, alors déjà rien que ça, on imagine que ça doit, ça peut donner une ambiance différente.
37	I	et au niveau des adultes en général, notamment par rapport à leur considération des élèves et de cette parole qui est exprimée, et aussi par rapport aux pratiques pédagogiques dans la classe, est-ce que vous pensez que ça peut aussi influencer ces dimensions là ?
38	Mme K	alors je pense qu'au niveau des pratiques pédagogiques, rien que la pratique de l'assemblée de classe, qui est un peu notre cheval de bataille, on a un peu de peine à l'imposer, mais il y a quand même un développement assez clair des assemblées de

		classe, et, euh, en tous cas... ben le fait que le délégué doit avoir la parole, ça induit des pratiques de parole dans la classe et c'est vrai qu'il y a certains enseignants qui vont jamais permettre à la parole de réellement circuler, mais quelque part, y'aura toujours, j'imagine, dans un groupe classe et un groupe d'enseignants, une équipe enseignante, quelqu'un qui laissera la parole. Donc oui, au niveau des pratiques, je pense que ça change quelque chose mais là aussi, c'est difficile de mesurer parce que les enseignants ils ont toujours parlé dans leur classe, donc après, c'est comment on parle. Tous les enseignants ont les cadres de l'assemblée de classe, tous les enseignants connaissent la pratique, tous les enseignants ont un délégué qui est capable, puisqu'on leur a expliqué, on a fait des jeux de rôles et tout, en formation des délégués, qui est capable de monter l'assemblée de classe, donc d'aider l'enseignant, donc voilà, il y a déjà pas mal d'outils et de petites graines qui sont semées, maintenant ...
39	I	et justement, par rapport à la considération des adultes pour les élèves, et plus au niveau de leurs relations ?
40	Mme K	mais ça c'est très difficile sur une équipe enseignante de 130 personnes, c'est difficile de pouvoir dire quel est le réel poids. Maintenant, je pense que dans ... en tous cas, la différence doit se ressentir au niveau des délégués. Un élève qui c'est présenté comme délégué, il a forcément un autre statut, et pour l'enseignant, je pense qu'il va le considérer un peu autrement. Pas forcément toujours de façon positive, hein, ça peut aussi être « ah mais il est délégué et il est pas capable de ... » mais disons qu'il va y avoir un regard différent je pense.
41	I	ça rejoint justement ma question d'après où je voulais vous demander, si vous, en tant que membre du Pave, et par rapport aux délégués, on observe des relations plus particulières, plus approfondies qu'avec les autres élèves et qui sont d'un autre type finalement ... vous en parliez un peu déjà avant ...
42	Mme K	très nettement, il y a une complicité je dirais avec les délégués qui est nettement supérieure, et il y a un respect aussi. Je peux donner une anecdote, un délégué qui a eu un problème de bagarre, qui a été confronté avec deux autres de ses camarades à des sanctions et tout, en tant que délégué, il a eu une posture totalement différente, et il a réalisé, se retrouvant face à moi, mais dans un autre contexte de direction, il a tout à coup, il m'a tout de suite dit « nan mais en tant que délégué, là je suis complètement bête, j'aurais pas du faire ça » etc. Donc il y a vraiment la conscience du rôle, puis le fait qu'on peut discuter avec eux en ayant un lien un peu différent, qui est basé sur le respect, ça je crois que c'est assez la base de toute cette institution. La communication et le respect de l'autre, et le respect, qui est de tous les côtés.
43	I	et donc ce lien, il est plus flagrant avec les délégués qu'avec les autres élèves, que vous côtoyez aussi moins ....
44	Mme K	ben disons que 1'000 élèves ... les élèves, y'en a 50, donc une assemblée des délégués ça nous permet d'avoir un lien particulier avec même pas 50 délégués, je dirais peut-être avec la moitié où il y a vraiment quelque chose qui peut se faire.

		Maintenant, ça nous permet aussi d'avoir des liens avec des élèves un peu différent, parce que les élèves savent que nous on est responsable du Pave, les élèves des classes hein, et ça, ça amène un regard un petit peu différent.
45	I	et à l'inverse, les profs qui ne sont pas membres du Pave, par rapport aux délégués, est-ce qu'il y a aussi un changement d'attitude ou de regard ?
46	Mme K	oui, c'est ce que je disais tout à l'heure, il me semble que ... ils vont forcément leur donner un rôle différent, alors, positivement ou négativement, mais il a forcément un rôle différent, donc un regard différent et une relation différente.
47	I	donc c'est vraiment lié à cette identification par rapport au statut ...
48	Mme K	l'identification du rôle, le rôle est extrêmement important.
49	I	j'allais vous demander si vous, en tant que membre du Pave, vous pensez être perçue différemment des autres professeurs par les élèves ?
50	Mme K	bon, moi j'ai un peu quelque chose de paradoxal, parce que je suis à la fois cheffe de projet du Pave, je l'étais à la base, et je suis devenue doyenne après, donc j'ai cette double casquette, et je pense qu'en tant que doyenne, je suis perçue un peu différemment aussi même s'ils savent très bien faire la différence entre mon rôle au Pave, et mon rôle dans la direction. Mais c'est vrai que ... disons que je pense que les élèves viendront beaucoup plus facilement me parler, les délégués en tous cas. J'ai souvent des délégués qui viennent dans mon bureau, qui viennent me poser des questions, me demander des conseils, ou me parler de quelque chose, ce qui n'est pas forcément dans mon rôle, parce que ce n'est pas forcément moi qui m'occupe d'eux dans leur classe, etc, mais ils viennent avec une confiance qui est un peu différente.
51	I	peut-être parce qu'ils ont l'habitude de vous parler dans le cadre du Pave ...
52	Mme K	ils ont l'habitude de communiquer avec moi, et ils voient qu'on peut le faire, donc ils viendront plus volontiers parler. Donc ça c'est assez riche pour moi, pour eux aussi j'espère ! et moi ça me permet de faire mon travail de manière plus positive aussi je pense.
53	I	et par rapport aux autres enseignants, les membres du Pave sont vus ...
54	Mme K	bah on est vu comme des gens qui ... j pense qu'on est estimé pour notre travail. C'est-à-dire qu'on est vu comme des personnes qui sont enthousiastes et qui n'hésitent pas à donner tout de même beaucoup de leur temps pour quelque chose qui n'est pas très palpable et qui est quand même un peu particulier. Peut-être que certains nous prennent un peu pour des doux-dingues, ça c'est possible, mais globalement, je pense qu'il y a un respect du travail qui est fait, et puis les gens tout de même

		réalisent l'utilité du Pave dans l'école. Donc rien que ça, voilà.
55	I	y'a une certaine reconnaissance ...
56	Mme K	oui, maintenant il y a une reconnaissance du travail fait.
57	I	et vous-même, dans votre façon d'enseigner vos disciplines courantes et habituelles, est-ce que toute cette philosophie de la parole et de la participation, est-ce que ça change quelque chose dans vos pratiques purement d'enseignante ?
58	Mme K	ben disons, déjà moi, ça fait des années et des années que je suis maîtresse de classe et que je pratique les assemblées de classe depuis je sais pas combien de temps maintenant, donc déjà ça, je donne, j'ai toujours donné, alors cette année, avec le type de classe que j'ai, j'ai une heure disponible pour faire ça, donc ça me permet de le faire de manière confortable, mais même quand je n'avais pas d'heure à l'horaire qui me permettait de faire une assemblée de classe, en tant qu'enseignante de français, je pouvais me permettre d'en faire, même sur le français. Donc en fait j'ai toujours pratiqué ça, et j'utilise l'assemblée de classe aussi comme un outil pédagogique pour ma discipline, entre autres la pratique du PV, la pratique de tout ça, donc je peux aussi transposer ça dans ce que je fais dans ma discipline. Mais c'est vrai que pour moi c'est évident que l'assemblée de classe fait partie de mon enseignement. Les élèves le savent, j'en ai eu une ce matin, voilà ... ça devient vraiment quelque chose de tout à fait normal dans les classes dans lesquelles je travaille.
59	I	et par rapport à ... je ne sais pas très bien comment formulé ma question, mais ... à l'école il y a beaucoup de savoirs qui sont purement disciplinaires, par rapport à des savoirs plus liés à des compétences, des savoirs un peu plus complexes, et ça justement, est-ce que c'est quelque chose ... j'allais dire, est-ce que votre pratique de la participation, de l'implication des élèves, ça vous oriente davantage vers des savoirs plus axés sur des compétences ou vous restée plutôt dans votre perspective disciplinaire si tant est que vous l'avez eu telle quelle à la base ...
60	Mme K	Bon, je pense qu'actuellement, le débat transmission de savoirs VS éducation, parce que c'est un peu de ça qu'il s'agit, c'est les compétences sociales dont on parle aussi ... je crois qu'il est un peu dépassé. Parce que je crois qu'actuellement on ne peut plus transmettre un savoir sans penser aux compétences sociales, donc ... pour moi c'est clair que ça va de paire. Pour moi, je ne peux pas enseigner un savoir sur une discipline sans que les élèves aient acquis des compétences sociales qui leur permettent d'entrer dans l'apprentissage. Donc ça c'est une évidence. Par rapport à mon enseignement actuel, je travaille avec des assistants de bureau, on est axé essentiellement compétences, donc voilà ... méthodologiques également ...
61	I	je vais vous montrer 5 petits papiers, avec un mot inscrit dessus à chaque fois, et ces mots représentent 5 dimensions qui résument en fait assez bien à peu près toute notre vie ... (Mme K gros OUI affirmatif) et je vais vous demander en tant que cheffe de projet et dans votre implication au sein du Pave, laquelle de ces dimensions est touchée en 1 <sup>er</sup> lieu, celle qui vous paraît la plus importante ...
62	Mme K	Ben il y a plusieurs degrés dans tout ça ... parce que l'image de soi ça a trait à l'individu, et puis les valeurs c'est beaucoup plus général ... mais c'est vrai que moi je mettrais les valeurs en tout 1 <sup>er</sup> , parce que les valeurs de respect, de parole, de

		communication, ben c'est ce qui sous-tend finalement ce qu'on fait, puis en tant qu'enseignant j'imagine que c'est aussi ce qui sous-tend notre travail aussi ... après je dirais peut-être image de soi, parce que pour moi ça c'est extrêmement frappant de voir au niveau des élèves, des délégués, l'amélioration de l'image de soi. J'ai pu voir des jeunes qui avaient vraiment beaucoup de difficultés, qui manquaient beaucoup de confiance, et le fait d'avoir été délégué, pour X raisons, a développé une confiance qui est assez intéressante je dois dire. Donc pour moi, ça c'est très important. Après, les relations, parce que sans relations je crois qu'on n'arrive pas à grand-chose, puis la motivation, et finalement les activités, ben les activités c'est le prétexte finalement. On va passer par les activités pour atteindre un petit peu tout le reste. Donc les activités c'est ce qui est mesurable, le reste ne l'est pas.
63	I	d'ailleurs, j'allais justement vous demander, avant on parlait un peu des limites et des effets du Pave dans l'école, alors même s'ils ne sont pas mesurables, d'après vous, en résumé, quels sont les bienfaits occasionnés ?
64	Mme K	Mais je pense qu'un des bienfaits principaux du Pave, c'est qu'il permet de ... comment dire ... de dégager les tensions, de libérer les tensions. C'est-à-dire que le fait qu'il y ait un lieu de parole, permet à chacun de prendre possession des lieux en sachant qu'il va être entendu. Parce que l'objectif, c'est vraiment la formation du jeune, et pour les enseignants, avoir la possibilité d'enseigner. Donc un des bienfaits, je pense, du fait que cette parole peut circuler, ça permet de désamorcer pas mal de tensions étant donnée la population que l'on a dans cette école, où c'est quand même une majorité d'élèves en difficultés et de milieux sociaux pas toujours évidents, globalement, on a très peu de tensions. Alors je ne sais pas si le Pave est totalement responsable de ça, en tout cas c'est quelque chose qui y participe. Et puis autrement, c'est ce qu'on a dit, c'est l'image de soi pour les délégués, le fait qu'il y a peut-être effectivement plus de motivation de venir travailler à l'école .... c'est difficile de dire plus que ça.
65	I	et au niveau des limites que vous ressentez, vous parlez de cette histoire de taille de l'établissement ...
66	Mme K	alors pour moi, c'est la limite principale actuelle. Autrement, je ne vois pas ... ce sont les limites de la démocratie, parce que ce n'est pas une vraie démocratie, donc ça il ne faut pas s'imaginer que parce qu'on a un lieu de parole tout va se dire, tout va se faire, et puis voilà. Ça c'est déjà une limite, mais qui est importante, c'est que les rôles et les institutions sont bien placées pour que tout reste à sa place justement, parce que c'est un aussi important pour les adolescents de savoir qu'on a chacun nos rôles et qu'on ne doit pas les changer comme ça, ça n'a pas de sens pour eux. Mais les limites pour moi, c'est vraiment la taille de l'établissement, c'est-à-dire que quand on a un établissement aussi important, c'est vrai que tout ce qui est structure participative est de plus en plus lourd et difficile à mener. Je dirais que la parole circule de moins en moins bien de manière informelle et on perd beaucoup tous ces échanges informels qu'on avait avant avec les délégués. Il suffisait qu'on les croise dans les couloirs pour leur dire « ah, n'oublies pas l'assemblée » etc, maintenant, il y a des délégués dont je ne me souviens plus du visage et je peux ne pas les croiser pendant 3 mois dans le bâtiment. Donc ça c'est vrai que c'est quelque chose de beaucoup plus difficile.
67	I	et il y avait aussi la question des apprentis je crois, non ?

68	Mme K	alors c'est clair que la structure des apprentis, on a quand même une population d'apprentis assez importante, c'est une difficulté supplémentaire parce que c'est vrai que ce sont des jeunes qui ne sont pas là tout le temps, en plus ils sont là certains jours en 1 <sup>re</sup> année, ce sont d'autres jours en 2 <sup>e</sup> et encore d'autres en 3 <sup>e</sup> donc c'est vrai qu'on ne peut même pas tabler sur des jours fixes. Donc c'est une population qu'on a de la peine à impliquer, et pourtant c'est des jeunes très impliqués, donc on essaie ... on cherche d'autres moyens pour leur faire parvenir les PV, y'a toujours des courriers aux formateurs, ils sont avertis et informés qu'il y a des assemblées, on leur demande l'autorisation pour que le jeune puisse venir, etc ... mais c'est clair que là, on ne peut pas tout maîtriser ! C'est un peu frustrant pour nous et pour eux, mais on cherche des solutions.
69	I	dernière question, mais pas la moindre, auriez-vous un adjectif ou une expression qui résume l'ambiance de votre école et des relations adultes-élèves ?
70	Mme K	(après un petit temps de réflexion) Je dirais que je n'arrive pas .... Je pense que j'en aurais trouvé un très facilement il y a deux ans. Là maintenant, j'aurais plutôt des adjectifs ou des expressions un peu flottantes ... où je me dis qu'on est un peu en flottement pour l'instant ... je dirais en construction ... c'est positif, en mouvement, voilà, plutôt en mouvement, on est une école en mouvement et le Pave est une institution en mouvement, on est vraiment dans un mouvement et je ne peux pas réduire à quelque chose de plus ...
71	I	tout en disant que la communication et le respect c'était aussi des choses qui sont assez présentes ...
72	Mme K	oui ! oui mais ça c'est évident ! pour moi, si vous me parlez du Pave, c'est communication, parole, respect, c'est tous ces grands mots, c'est finalement tout ce qui nous a motivé. Mais finalement, tous ces grands mots il faut les dépasser aussi sur le terrain, parce que le respect, pour les gens, ça peut être tout et n'importe quoi.
73	I	et en mouvement alors, vers quoi dans l'idéal ?
74	Mme K	je dirais en mouvement vers la parole, la parole vraie, voilà, et ça englobe communication, respect, savoir, formation ...
75	I	voilà, on a fait le tour !

**Transcription de l'entretien avec le responsable de la formation des pairs-médiateurs, C.O des Pérolles (24.03.10)**

N° du tour de parole	Protagoniste	Propos
1	I	j'ai tout d'abord une question d'ordre général ; êtes-vous au clair par rapport aux motivations qui ont amené à la mise en place d'un tel dispositif de médiation par les pairs au sein de votre établissement ?
2	S.E	ce sont deux personnes qui ont amené ce dispositif. La 1 <sup>ère</sup> , c'est XXXX qui a fait son travail là-dessus et qui avait aussi rencontré des gens, notamment à Genève, où dans un établissement ils avaient rendu la médiation obligatoire pour tous les élèves, et elle avait étudié ça, c'était un peu son projet, son bébé. Et puis aussi la personne qui a travaillé avant moi ici qui l'a un peu aidé, avec bien évidemment aussi l'aide du directeur. La motivation, donc au départ, c'était un travail universitaire, et puis ensuite, après cette idée là, une étude a été faite dans l'école, pour savoir un peu à quels besoins un tel projet pourrait permettre de répondre et puis là, il y a un peu deux choses qui sont ressorties. La 1 <sup>ère</sup> , c'est qu'il y a plein de problèmes d'adolescents qui seraient plus faciles de faire gérer par des adolescents, parce que souvent l'adulte est un peu en décalage avec ces problèmes là. Donc là, je parle surtout des problèmes de vie courante, de vie quotidienne de l'ado. Les élèves médiateurs qui sont en fonction s'occupent très rarement de situations qui dépassent ce cadre adolescent là, c'est-à-dire, des problèmes de notes, des petits problèmes familiaux et la plus grande partie, c'est des peines de cœur. Donc c'est un peu parti de ce constat là, que les ados étaient plus à même de gérer ce type là de situations, parce que souvent l'adulte aura tendance à minimiser un petit peu. Et c'était aussi l'idée qu'en formant un groupe de jeunes, en leur donnant des outils un peu plus aiguisés, ils arriveraient mieux à entendre, à mener des entretiens, et puis à aider à trouver une solution.
3	I	mais ces histoires 'd'ados', si on n'avait pas ces pairs médiateurs, est-ce que ça changerait quelque chose au climat de l'école ?

4	S.E	<p>je ne sais pas. C'est pour ça que c'est difficile pour nous, parce qu'il y a peu d'études, et si quelqu'un se lançait là-dedans, ce serait très difficile à quantifier. Moi j'essaie de faire des petites statistiques en demandant aux élèves combien de médiations ils ont fait cette année, est-ce qu'ils se sentent utiles, etc, mais ils ne se rendent même pas compte qu'ils font des médiations. Dans la formation, évidemment que des médiations comme on leur présente, ça commence avec un début d'entretien d'accueil, on leur propose des entretiens un peu officiels, où la personne arrive, voilà « comment tu t'appelles, quel est ton problème ». Alors que ce qu'ils font dans la réalité, c'est dans le bus, dans le train, ils se connaissent déjà plus ou moins, le médiateur connaît déjà plus ou moins le problème avant même que l'autre vienne lui en parler. Donc, y'a des médiateurs, je pense que s'il n'y avait pas de projet officiel de médiation par les pairs, il y aurait de toutes façons des médiateurs naturels. Nous on a la chance que certains s'inscrivent à cette formation, pour qu'on leur donne des outils plus aiguisés, et on a pu constater que ceux qui s'inscrivent à cette formation, ce sont déjà des médiateurs naturels. Ce n'est pas n'importe quel élève qui s'intéresse à cette formation là. Le 95% ils ont déjà quelque chose, ils vont déjà vers les gens, on sent que dans les classes, ils sont un peu la colle entre les gens, ceux qui font que les choses se passent bien. Y'a probablement de très bons élèves médiateurs qui n'ont pas suivi la formation. C'est pour ça que ça marche un peu en réseaux dans l'école, y'en a qui ont fait la formation et qui officient, ils ont eu un petit diplôme à la maison, c'est cool, mais y'en a sans doute d'autres qui officient aussi sans avoir suivi cette formation et qui font peut-être même un meilleur travail, ou un travail plus conséquent en nombre de situations dont ils s'occupent. Donc difficile à dire, si ça n'existait pas, je pense qu'une partie de ces problèmes se réglerait aussi, maintenant, nous, dans la formation, on essaie aussi de donner plus que des infos sur comment on s'entretient avec les gens. Il y a aussi toute une série d'informations qui sont très utiles et que peut-être ceux qui ne suivent pas la formation ne disposent pas, comme les limites de leur action, les dangers de leur action et comment se protéger soi-même avant tout. Ça c'était un des points essentiels aussi à la base, c'est que si on donne le pouvoir là à des élèves, il ne faut pas que ça devienne un fardeau, que l'élève se sente investi d'un rôle de pompier dans l'école, de devoir aller éteindre tous les incendies, s'occuper de toutes les situations, et que certaines situations deviennent trop lourdes. A mon avis, la différence vraiment, elle se fait à ce niveau là. Nous on insiste vraiment pour qu'il y ait aussi le lien avec l'adulte quand la situation est trop difficile. On fait des entretiens de supervision, et ça c'est quelque chose dont ils ne se rendent peut-être même pas compte, mais on insiste dessus à chaque fois.</p>
5	I	<p>donc le souci finalement, c'était un peu d'officialiser, d'institutionnaliser quelque chose qui œuvre pour le bien-être des élèves ?</p>



6	S.E	exactement. Je pense qu'avant que ce projet soit mis sur pied, ça existait déjà entre eux de façon naturelle, maintenant on a mis un nom dessus, c'est devenu à la mode, y'a des études qui ont été faites dessus, y'a de la théorie derrière, donc on arrive un peu mieux à se rendre compte de ce qu'il se passe, mais ça existait déjà avant. Des élèves qui voient un autre élève pleurer et qui vont vers lui même s'ils ne le connaissent pas, ça existait déjà avant. Maintenant, il y en a certains qui y sont peut-être un peu plus attentifs, parce que c'est quelque chose qu'on essaie de leur dire aussi « dans votre classe, si vous en voyez un qui est toujours embêté par les autres, ou qui est toujours un petit peu en retrait, vous n'avez pas l'obligation d'aller, mais vous, vous avez été un peu formé là-dessus, vous avez peut-être aussi un regard nouveau sur certains comportements de vos camarades, allez peut-être voir ce qui se passe ». Y'a peut-être juste aussi cet aspect-là, c'est même pas de la prévention, c'est ce discours « sans obligation, mais allez voir ». On essaie de les rendre un petit peu plus sensible à cet élève qui pleure ; à la place de faire comment tes copains et d'aller l'embêter aussi, y'a peut-être autre chose à faire. Y'a un peu ce discours là qui est relayé par ces 15/20 médiateurs, et puis on espère que par effet de ricochets ça puisse apporter quand même un discours de prévention et puis de solidarité entre les jeunes
7	I	oui, en fait ça participe un peu de la culture d'établissement que vous essayez d'instaurer ?
8	S.E	oui, y'a un peu de ça. Et puis même, relations sociales, humaines, basiques, naturelles. En partant du principe que si on voit quelqu'un qui pleure ben ça nous fait mal au cœur et qu'on a envie d'en savoir un petit peu plus. Alors, tous ne sont pas comme ça, certains seront mal à l'aise face à un élève en train de pleurer, ils diront « je veux bien l'aider, mais je ne sais pas comment faire », d'autres ne se sentiront pas capables ; donc ça cible quand même plutôt les médiateurs naturels et ça leur permet à eux d'avoir des outils plus adéquats dans l'aide ensuite qu'ils peuvent apporter.
9	I	pourquoi avoir choisi cette forme-ci de participation des élèves à la vie de l'école ?

10	S.E	alors, c'était un peu différent avant que maintenant, parce qu'à l'époque il y avait un peu plus de projets participatifs pour les élèves, il y avait notamment ces forums de discussion dont beaucoup de choses sont sorties au tout départ. Maintenant, ça fait quelques années qu'on a ici pas mal d'outils d'écoute pour les élèves, que ce soit la médiation par les pairs, on a ici ce programme ResSort, mais tout est parti quand même à la base, il y a maintenant presque 15 ans, des forums de discussion. Mme Clément organisait environ une fois par mois un de ces forums, sur des thèmes généraux de la vie, de la vie d'un élève à l'école, mais toujours en lien avec l'école. Par exemple, s'il y avait eu une bagarre dans un bus scolaire, et bien on faisait le forum sur le thème des transports publics. L'annonce était diffusée par haut-parleur dans l'école, toute l'école était invitée, et à l'époque, ça a eu beaucoup beaucoup de succès, il y a eu jusqu'à une centaine de personnes réunies, élèves et professeurs compris, qui participaient à ces forums. Et de ces forums, Mme Clément a un peu décodé le message, il y avait beaucoup de choses qui se disaient, il y avait beaucoup de choses que les élèves avaient besoin de dire, de déposer à des endroits. Et en partant de ce constat là, depuis ces forums, sont nés plusieurs projets dont celui de médiation par les pairs. Il y a aussi eu les forums de classe, les groupes de communication, il y a le projet du ResSORT <sup>1</sup> , qui est pour des élèves un peu plus indisciplinés. Sans vouloir répondre à tous les besoins, la médiation a permis, sous cette forme là, d'essayer de toucher le plus d'élèves possible. Y'a aussi eu des conseils de classe, mais aussi un comité d'élèves, donc ça aussi c'est né un peu de là. Par contre, on s'est rendu compte qu'on avait de la peine à toucher la masse des élèves avec un discours cher à l'établissement, comme quoi, il y a des lieux de parole vers lesquels ils peuvent se tourner, qu'avec la parole on peut résoudre pas mal de problèmes, qu'ils peuvent venir y déposer leurs soucis. Donc on s'est dit, mais c'est vraiment un très mauvais terme, qu'en 'infiltrant' les élèves, par les élèves eux-mêmes, ça permettait, et pas du tout dans le mauvais sens du terme, allonger les ramifications le plus loin possible. Donc ça c'est un peu développé sous cette forme là, parce que dans l'école il y a eu aussi d'autres projets qui étaient là pour répondre à d'autres situations.
11	I	et vous, vous êtes ici depuis combien de temps maintenant ?
12	S.E	ça fait bientôt une dizaine d'années aussi. Au début, j'étais à l'Uni juste à côté et j'ai commencé ici comme surveillant d'études. Après, une place au ResSORT s'est libérée, donc j'ai travaillé pendant un moment avec XXXX qui a étudié la question de la médiation par les pairs et qui s'occupait de la formation des pairs médiateurs. Elle m'a formé sur le tas, ensuite elle est partie, et maintenant ça fait 6/7 ans que je suis responsable ici du ResSORT.

<sup>1</sup> Programme d'alternative à la suspension scolaire <http://www.co-perolles.ch/PagesAdministration/Ressort.htm>

13	I	et quelles étaient vos propres motivations personnelles pour prendre part à tout ça ?
14	S.E	alors moi, quand je suis rentré dans ce local là (ResSORT), j'étais encore en formation en psycho et ce qui m'intéressais, c'était de pouvoir me faire un peu la main, parce qu'on avait très peu de pratique. On avait beaucoup de théorie, mais en entretien c'est très différent. Moi je me souviens de la 1 <sup>ère</sup> élève que j'ai eu, c'était une élève qui voulait se suicider, on a beau voir toutes les théories à l'école qu'on veut, tout ce que j'avais appris, là, ça m'a pas servi à grand-chose entre guillemets. Moi j'étais pas du tout parti pour travailler dans ce milieu scolaire, et puis ben c'est un peu venu comme ça, parce que ça m'a bien plu et puis aussi parce qu'il y a quand même ce regard qui est un peu spécial de la part de la direction ici, au-delà de la sanction, d'essayer de faire quelque chose avec ces jeunes, de croire en eux, même si c'est un peu des petits garnements. Dans certains, moi je me reconnais vraiment. J'étais aussi un garnement au départ et après avec 2 ou 3 aides on a pu quand même avancer un tout petit peu. Et pour mon implication dans la médiation par les pairs, c'est un peu la même chose. Je travaillais avec XXXX ici, le projet était assez nouveau pour moi. Et la 1 <sup>ère</sup> fois, en allant voir ... ben comme toujours, on est nourrit du désir des élèves et de leur motivation, alors en voyant ce groupe d'élèves là qui avait super envie d'apprendre à aider les autres, je me suis fait avoir par eux et c'est parti un peu comme ça.
15	I	c'est un petit peu une question piège, mais, est-ce que vous y croyez, vous, à la médiation par les pairs ?

16	S.E	alors, je suis devenu un peu plus réaliste, malheureusement. Mais en même temps, la médiation par les pairs comme on la vit chez nous, j'y crois, dans ses limites. C'est-à-dire que c'est clair qu'on ne va pas pouvoir résoudre tous les problèmes avec la médiation par les pairs, par contre, ce qui m'intéresse au-delà du nombre de situations résolues, c'est le discours qui a derrière. Quand il y a un problème ou un conflit, il y a différentes manières de l'affronter, et la moins bonne, c'est souvent celle qui est le plus utilisée, c'est l'escalade. Il s'agit d'essayer de montrer qu'on peut faire différemment. Alors que c'est clair que dans ce qu'on leur apprend, ils vont peut-être retenir que quelques petites astuces, mais c'est déjà ça. Là aussi, au départ, on pensait résoudre un peu tous les maux, et puis on s'est rendu compte qu'on forme en fait aussi un certain nombre de jeunes sans forcément attendre d'eux qu'ils réparent ensuite derrière. Je me suis rendu compte qu'une bonne partie de ses élèves venaient chercher aussi des trucs pour eux, pour leurs propres problèmes. Dans ce programme on a l'occasion aussi de toucher un peu plus de monde en même temps, comparé au ResSORT où je m'occupe d'élèves en individuel. Maintenant, comme dit, on ne va pas résoudre tous les problèmes. Je le vois aussi les années où il y a moins de succès dans la formation. Quand on se retrouve à 4 ou 5 c'est sûr que c'est beaucoup moins motivant, moins marrant, que quand il y a des années avec 16 ou 20. Je ne sais pas trop à quoi c'est dû. C'est sans doute un peu cyclique aussi, là on a essayé de redonner un petit coup en changeant le module de formation, mais je me rends compte qu'il y en a toujours quand même qui sont intéressés et puis ça vaut quand même le coup. Et on leur dit aussi dans la formation qu'on ne va pas pouvoir régler tous les problèmes avec la parole, parfois il faut l'autorité, il faut l'intervention parfois même de la police.
17	I	mais ce n'est pas quelque chose qui est en passe de disparaître ?
18	S.E	S.E : ben je n'espère pas, non. Après, si ça doit disparaître, c'est que ça ne répond plus à un besoin. Effectivement maintenant il y a beaucoup de choses qui se font via Internet, via ces chats, MSN, etc ... alors peut-être il faudra aussi prendre ce train là et envisager de faire de la médiation virtuelle ou de l'aide en virtuel. C'est clair que si ça diminue d'année en année, faudra sans doute modifier, proposer autre chose, pas besoin de tenir coûte que coûte. Parce que là on se rend compte qu'il y en a beaucoup qui passent des heures et des heures sur Internet, et que pour beaucoup aussi la barrière de l'écran permet d'ôter toute la gêne que certains peuvent avoir dans le face à face. Alors peut-être que c'est aussi ça un peu vers quoi il faudra se tourner, réorienter notre formation, ajouter un axe là-dessus, faudra voir. Comme je l'ai dit avant, la difficulté vient aussi du fait que c'est difficile à quantifier, qualifier, l'impact que ça a, à quoi ça sert vraiment.

19	I	et par rapport à la participation des élèves à l'école en général, pour vous est-ce que c'est quelque chose qui s'apparenterait plutôt à un droit des élèves ou plutôt à une posture pédagogique ?
20	S.E	<p>Ce sera difficile de répondre noir ou blanc. Alors oui, je pense qu'il y a des choses hyper intéressantes qui ressortent quand la participation elle est hyper haute, type forum d'école, type belles années de formation par les pairs, ou quand il y a des élèves qui viennent et qui investissent les projets x ou y. Ça c'est clair, c'est magnifique. Maintenant, l'élève lui-même, parfois il voit un peu tout ce qu'il existe, parce qu'on a des tas de satellites nous autour de l'école ici, et il est un peu paumé, il ne sait pas trop vers quoi aller. Il a le droit d'aller, évidemment, mais il n'ose peut-être pas toujours trop. C'est vraiment compliqué. Effectivement, c'est un droit, mais il faut toujours faire attention je crois. Parfois, on leur propose tout ça et eux du coup, ils se sentent un peu le devoir de participer, et moi c'est un peu ça, ce côté « je me sens obligé de faire parce que les autres font, parce qu'il y a beaucoup de trucs à faire, etc » qui me dérange un peu. Après, peut-être que c'est aussi à nous de présenter les choses de manière plus souple, accueillante. C'est un peu ce qu'on essaie de faire quand on passe dans toutes les classes de 1<sup>ère</sup> année pour leur présenter l'offre de l'école et la plupart des projets, en leur disant « vous avez le droit, mais parfois aussi le devoir un peu quand même ». C'est-à-dire que si un élève voit qu'il a des problèmes en maths, .... moi je trouve qu'ici ils ont plein de droits, de possibilités dans ce sens là, après, ces possibilités d'actionner ces droits, pour certains, c'est presque un devoir. Un élève qui est mauvais en maths, s'il ne vient pas me voir pour que je lui organise des cours d'appui, il ne perd pas son droit, il l'a toujours, mais il ne l'actionne pas donc c'est un petit peu dommage. Et puis sans doute qu'on l'incitera sans doute davantage à le faire, par ses parents ou par les profs. Mais moi je constate, quand on les incite et qu'ils se sentent un peu obligés, que c'est plus un devoir pour eux d'aller, ça ne fonctionne pas très bien. Donc pour moi le droit il est fondamental, mais si ça vient vraiment de l'élève. Le problème, c'est que parfois l'élève il n'est pas capable de se rendre compte qu'il a besoin d'actionner un levier ou d'utiliser un droit qu'on lui met à disposition dans l'école. Donc c'est pour ça que c'est assez compliqué. Sitôt qu'on tombe dans l'obligation d'utiliser son droit, ça marche nettement moins bien.</p>
21	I	mais à votre avis, c'est tout de même important que l'école mette à disposition tous ces mécanismes ?

22	S.E	ah oui, ça c'est super important ! Et je pense qu'ici ils sont assez bien lotis. Ca c'est clair, c'est la base, c'est hyper hyper important. D'autant que maintenant on a aussi, nous adultes, les outils de plus en plus pointus pour décortiquer les problèmes. Donc un élève qui a un problème de motivation, c'est peut-être un problème de dyslexie, ou de famille, donc on essaie à l'école et avec les satellites de l'école de répondre le plus précisément possible aux besoins ; donc maintenant, l'élève de l'utiliser, plus ou moins volontairement. C'est juste ça qui parfois est un petit peu embêtant.
23	I	Il existe donc une Convention Internationale des droits de l'enfant, et est-ce que ça, les droits de l'enfant en général, c'est quelque chose qui constitue une référence pour votre travail ? implicite ou explicite.
24	S.E	alors je pense qu'il y a une référence, je ne sais même pas si elle est explicite ; mais, évidemment, nous on a déjà l'obligation de par notre fonction, ça nous est encore arrivé vendredi passé, si on voit que l'enfant est bafoué dans un de ses droits, alors je ne sais pas, je ne connais pas vraiment le texte, mais typique, un enfant qui se fait battre à la maison, un enfant qui est victime de maltraitance, on est dans l'obligation de faire quelque chose. On est obligé d'actionner le mécanisme et de faire appel au Service de l'Enfance et de la Jeunesse. Donc ça c'est déjà une référence pratique, obligatoire, et puis, dans la formation de médiation par les pairs, on leur dit que c'est un droit, que c'est une obligation de respecter cette limite là, s'ils apprennent que quelqu'un autour d'eux subit un traitement qui transgresse le droit, ils sont dans l'obligation de venir nous en parler, et encore plus en tant que médiateurs. Donc là, au niveau de la fonction, là c'est déjà clairement dit. Après, je pense qu'il y a des pages et des pages, nous on se contente un tout petit peu de ça, danger pour la vie, que ce soit drogues, armes, parents violents ou autre, c'est égal.
25	I	j'ai une question sur les effets produits par cette médiation par les pairs, même si on en a déjà discuté un peu avant en disant que c'était difficile à quantifier. J'ai différents niveaux à investiguer. Donc déjà, au niveau du fonctionnement de l'école dans l'ensemble, c'est quelque chose qui est inscrit dans le fonctionnement institutionnel, qui l'a modifié ou pas du tout ?
26	S.E	Non, je ne pense pas. Nous ce qu'on fait, dans la formation, on informe les élèves du fonctionnement de l'école et des satellites. C'est-à-dire qu'ils reçoivent un petit document de réseau, justement, on en revient toujours un peu aux mêmes choses, on leur donne les outils, le droit d'actionner. Après, la médiation par les pairs elle n'a pas changé le fonctionnement de l'école en soi.

27	I	et au niveau des élèves médiateurs ? au niveau de l'acquisition de certaines compétences, est-ce que vous pouvez tout de même constater certaines choses ?
28	S.E	c'est difficile. C'est vrai qu'il faudrait peut-être faire une évaluation à la fin ou une année après. Je pense qu'une des compétences qu'ils ont acquises, c'est en lien avec les limites de leur action, donc en lien avec la transgression du droit de l'enfant. C'est-à-dire, s'il y a un gros problème, ils savent qu'il faut venir nous en parler. Ça je pense que tous ceux qui ont fait la formation, ça, ils le savent. Comme j'ai dit avant, c'est quelque chose sur lequel on insiste à chaque fois, ça c'est vraiment hyper important. Après, y'a 2/3 petites astuces pratiques dans l'entretien qu'ils ont retenu, ça je le sais parce qu'on en parle, c'est ce qui ressort souvent, c'est ce dont ils se rappellent quand on les croise et qu'ils ont fini l'école. Donc là y'a effectivement quelques compétences au niveau de l'entretien, sur la posture, écoute active, y'a plein de petites choses comme ça. Après, je ne sais pas à quoi ça leur sert, s'ils l'utilisent. Y'a ce côté un tout petit peu frustrant, ils se rappellent de trucs, mais plus parce que ça sort de l'ordinaire mais ils ne vont pas plus loin dans l'utilisation. Y'a ce côté un peu où ils subissent, un peu comme à l'école je pense des fois, j'apprends, je subis, j'encaisse et puis y'a certains trucs dont je ne ferai jamais rien parce que je ne vois pas trop à quoi ça peut servir. Alors que là, la majorité du temps de la formation est tout de même axée sur la pratique. On fait un peu de théorie et après on voit en pratique à quoi ça sert dans l'entretien, alors oui, c'est toujours très fictif, ce sont des jeux de rôle, et avec des jeunes, ce n'est pas toujours très facile à faire passer
29	I	et au niveau des adultes, et des relations entre les professeurs et ces élèves médiateurs ? est-ce que ça a changé quelque chose dans leur considération pour ces élèves ? est-ce que ces élèves ont d'autres relations avec les adultes, plus que les autres élèves ?

30	S.E	je ne pense pas. Malheureusement d'un côté, parce que ça pourrait être intéressant, notamment avec les adultes médiateurs aussi, d'échanger. Mais en même temps, eux, ils ont aussi un petit souci quand ils font cette formation, ils me demandent souvent s'ils ne vont pas être vus par les autres élèves comme le bras droit du prof, de la direction, des adultes, un petit peu comme le lèche-bottes. Donc, ils ont déjà un petit peu peur de ça en s'inscrivant à cette formation, alors si en plus de ça on les voit un peu zoner autour des profs. Ils sont tout de même attentifs à leur image. Alors c'est sûr c'est un petit peu dommage, ça pourrait être intéressant de faire peut-être des petites réunions, mais les profs ont déjà bien assez à faire et quand on demande aux élèves de rester en dehors du temps de cours, ça devient vite compliqué également. Moi je leur dis aussi, par rapport à leur rôle de médiateur, y'a pas de problème vous pouvez aussi faire des mauvaises notes, faire des bêtises, aller en retenue, ça n'a rien à voir, vous êtes des élèves normaux, comme les autres et puis je pense qu'ils tiennent à ça. Et puis je pense aussi au niveau du but, du fonctionnement du projet, c'est justement aussi pas trop le but. Parce que si l'élève médiateur il est prof de l'adulte, l'élève qui viendrait lui parler aurait vite peur que l'adulte soit mis au courant, que ça transgresse la confidentialité finalement. Et puis, même si les échanges pourraient être importants, intéressants, ce qui nous intéresse dans ce projet là c'est justement que l'élève soi élève et qu'il ne reçoive pas trop de conseils de l'adulte sur des situations qu'il peut gérer lui-même. S'il y a le discours moralisateur de l'adulte derrière, ce n'est plus trop le but. A la base, on était vraiment parti de faire qu'avec leurs compétences d'ados ils soient à même de gérer des problèmes d'ados.
31	I	et vous disiez que ça va dans les deux sens, c'est-à-dire que les élèves médiateurs ne font pas tant que ça appel aux adultes et inversement ?
32	S.E	très peu, ça arrive je pense deux fois par année où la direction tout d'un coup m'appelle et me dit « j'ai un problème x/y, est-ce que tu as un médiateur qui pourrait aller pour ce problème là ? ». Voilà, du coup, moi je le fais venir et l'élève est toujours super content, parce que d'un coup il prend un petit peu d'importance, et puis c'est tout, c'est effectivement assez rare. Je crois qu'ils ne veulent justement pas trop l'investir comme ça, pour éviter un peu cette idée d'œil de Moscou infiltré chez les élèves pour savoir un petit peu tout ce qui s'y passe. Je pense que les adultes préfèrent rester un petit peu en retrait de tout ça. Je pense même qu'il y a des professeurs qui ne savent pas qu'il y a des élèves médiateurs dans leur classe. Mais ce problème de visibilité là, il est redéfini quasiment chaque année. Y'a certaines volées qui ne veulent pas du tout être visible, d'autres qui veulent absolument avoir leurs photos à l'entrée de l'école, c'est assez variable.
33	I	tout en insistant tout de même sur le fait qu'il y a toujours le soutien d'un adulte quand il s'agit de situations grave ?



34	S.E	oui, en général c'est moi cet adulte là, parce que je suis le responsable de la formation. Je leur dit que s'ils ne veulent pas m'en parler à moi, ils peuvent aller voir leur prof de classe, l'adjoint ou directement au directeur s'il y a vraiment besoin. Mais en général c'est plutôt chez moi que ça vient, et ça permet aussi de faire un peu le filtre. Mais ça arrive tout de même de temps en temps, là aussi, une ou deux fois par année où il faut reprendre en main une situation. C'est bien joli de lancer dans la nature un paquet d'élèves pour aider les autres, mais à la base, le premier souci quand même, c'était de leur faire comprendre qu'il faut qu'ils se protègent eux-mêmes.
35	I	et vous, avec votre position un peu particulière, en tant que responsable de la formation et aussi du ResSORT, est-ce que vous avez l'impression d'entretenir des relations différentes avec les élèves de l'école, par rapport aux profs, à la direction ...
36	S.E	oui, je pense. Ça dépend des élèves, des situations. Effectivement, certaines fois je dois me positionner, et c'est la partie que j'aime le moins, comme l'autorité. Sur le continuum entre aide et sanction, on est alors du côté de la sanction et c'est le côté le moins intéressant pour moi. Donc ces élèves là, je ne sais pas s'ils me voient comme quelqu'un de la direction, ou comme un prof plutôt sévère. Par contre, effectivement, et c'est tout de même le gros de mon travail, les situations qui m'arrivent, c'est clair qu'elles nécessitent une sanction, parce qu'un certain nombre de limites ont été dépassées, mais on se rend compte que les causes de ce comportement, ben c'est un problème en fait. Et qui dit problème dit besoin d'aide. Voilà, donc mon 1 <sup>er</sup> job c'est déjà de faire comprendre à l'élève qu'il a peut-être besoin d'aide pour changer son comportement, qui pose problème, ensuite. Ça c'est déjà tout un travail et effectivement, y'a un peu cette image qui circule, qu'ici on peut venir poser des trucs qui restent là. Alors, toujours dans le même ordre d'idées, si je suis obligé d'en parler plus loin, j'explique à l'élève que je suis obligé d'agir ainsi vu la situation. Je pense que les élèves comprennent assez bien, en tous cas ceux de cette école, parce qu'on accueille aussi ceux d'autres écoles, que quand on vient ici, oui c'est pour être sanctionnés, mais ils ont aussi des attentes en termes de pistes pour améliorer la situation. Parce que tout de même, avant d'arriver ici, il y a toute une série d'autres sanctions qui doivent s'être produites avant. Quand ils arrivent ici, c'est que la situation est chronique. Donc l'élève il se rend bien compte qu'il a essayé 2/3 trucs et que ça ne marche pas et au bout d'un moment il en vient à souffrir lui-même de cette situation. C'est sur cette souffrance là qu'on joue un tout petit peu au début en leur disant qu'il faut qu'ensemble on trouve un moyen pour que la situation elle aille mieux. Je pense qu'ils voient un peu cet endroit comme un lieu à part dans l'école, chez l'adjoint on risque peut-être de se faire un peu taper dessus, chez le prof, il y a le risque qu'on appelle les parents, ici, c'est différent, c'est quand même assez neutre.

37	I	finalement, c'est peut-être un peu un endroit pour eux ?
38	S.E	ouais, y'a sans doute de ça. Des observateurs d'autres cantons sont venus voir un peu ce qu'on faisait ici, et ils ont appelé cet endroit « l'oasis, le havre de paix ». Alors qu'au départ ce n'était pas ça du tout, on était tout de même exclu de l'école tout en restant dans l'enceinte de l'école. Maintenant, ça c'est beaucoup modifié, on tend vraiment beaucoup du côté de l'aide, du soutien, de la réflexion et de l'appui des élèves. Je ne vais pas pouvoir tout gérer c'est certain, mais il y a beaucoup de choses qui atterrissent là et qu'on va pouvoir rediriger vers d'autres membres du réseau, y compris vers la médiation par les pairs. Peut-être que moi j'y fais un peu plus appel que les autres adultes, c'est vrai.
39	I	et vos relations avec les élèves médiateurs, puisque vous avez un contact avec eux pendant la formation, par la suite ça se passe comment ?
40	S.E	après, on a normalement des supervisions assez régulièrement. Le problème c'est que c'est souvent en dehors de l'école, et du coup, ça ne fonctionne pas très très bien. C'est-à-dire qu'on est censé se voir sur la pause de midi, le problème c'est que quand on se retrouve à 3 ou à 2 c'est un peu embêtant. Alors moi je mange là, donc ça m'est égal, mais l'élève qui vient, qui s'investit et qui voit ça, il risque de se dire que la prochaine fois, lui non plus ne viendra pas, alors qu'un autre sera là. Ca c'est effectivement un petit souci sur lequel il faut que je me penche, comme les fidéliser, rendre ça plus attractif pour eux. Par contre, les années où ça marchait bien on avait même pu prendre un temps de ces supervisions pour faire de la formation continue et traiter de différents thèmes comme le cannabis, la boulimie, les relations conflictuelles avec les parents, histoire de leur apprendre aussi un petit quelque chose à chaque fois. Mais normalement, il y a un rendez-vous toutes les 6 ou 8 semaines.
41	I	donc les relations se bornent tout de même à du suivi et du soutien ?
42	S.E	oui, oui exactement. Par contre, si je les croise dans les couloirs, je vais m'entretenir deux mots avec eux pour savoir comment ça se passe. En général, tout va toujours très bien, mais au cas où il y aurait quelque chose, ils savent de toutes façons que moi je suis ici et qu'il y a ces supervisions. Maintenant, j'espère vraiment que les élèves qui en auraient besoin les utilisent. Malheureusement, y'a ce côté-là, il faut que ce soit un peu flashy pour que ça marche.
43	I	on a parlé assez longuement de la difficulté de mesurer les effets de ce que vous faites, mais si vous deviez résumer certains bienfaits occasionnés par ce dispositif de médiation par les pairs, est-ce qu'il y a tout de même quelque chose que vous avez l'impression de percevoir ?

44	S.E	comme je l'ai dit avant, le discours c'est que, comme l'a répondu une de nos médiatrices scolaires à votre questionnaire, « le silence est d'argent mais la parole est souvent d'or ». Je pense qu'effectivement, ils retiennent un petit peu de ça. C'est-à-dire, je ne vais pas laisser celui qui pleure au fond de la classe, il y a quand même certaines situations où on les incite à agir. Y'a ce côté un peu prévention, action quand même, même si parfois c'est un peu plus de la réaction, qui marche tout de même. Y'a certains élèves, un peu ancrage dans l'école, qui distille un peu de ce message. C'est un de ces réseaux qui fait qu'on parle des choses, qu'on essaie de ne pas se taper dessus même si on n'est pas d'accord. Le conflit, on ne le résout pas par la violence. Je pense que c'est un peu ça qu'on essaie de dire, et puis je pense que ça fonctionne, que c'est relayé un petit peu. Et puis aussi de faire en sorte que les pairs médiateurs puissent s'occuper de situations avec de meilleurs outils que s'ils n'avaient pas suivi la formation. Je pense que c'est un peu ça l'impact, très difficile à quantifier, entre de la prévention et de l'action par le discours véhiculé de l'école qu'on parle des choses plutôt que de se taper dessus.
45	I	et au niveau des limites ?
46	S.E	y'a déjà rien que les limites personnelles, entre ceux qui ne veulent pas et ceux qui ne peuvent pas. Et parfois, si je m'occupe des problèmes des autres, je vais un peu mieux moi-même mais y'en a d'autres, par effet de contagion qui vont un peu moins bien. Et puis après, toutes les situations qui posent problème à l'école, c'est la question des relations avec les profs, et là, la médiation par les pairs elle est tout de même assez limitée, voire elle n'a même pas de champ d'action dans ce domaine là, parce que je vois mal un prof et un élève discuter avec un élève médiateur. Ça pourrait être vachement intéressant, mais on n'en est pas encore là ! Mais souvent, on est deux adultes contre un élève et c'est souvent ce qui ressort de l'élève « ouais, de toutes façons vous avez déjà décidé, je suis sur le banc des accusés ». Ma position à moi elle est un peu bizarre parce que je suis normalement plus du côté de l'élève, mais en tant qu'adulte, je ne suis pas forcément perçu comme ça. Y'a ces limites là, et aussi tout ce qui a trait à l'autorité, y'a beaucoup de problèmes dont ils ne peuvent pas s'occuper.
47	I	je vais vous montrer 5 mots, et puis je vais vous demander dans votre rôle, par rapport à cette formation de pairs-médiateurs et aussi ici, au ResSORT, laquelle de ces dimensions est la plus engagée, celle que vous mobilisez le plus, d'après vous ?

48	S.E	je dirais valeurs, motivation, activités, relations, image de soi. Alors, valeurs et motivation, je dirais que j'ai pas encore l'impression d'avoir fait le tour, et rien que quand on voit certaines situations qu'on arrive à décanter ou à faire décanter un petit peu, c'est super stimulant. Donc voilà, super motivé. Après, moi je me rends compte que même si je suis psy de formation, il y a beaucoup de choses que je fais qui sont de l'ordre de l'éducatif, de l'humain et de la vie en société. C'est un peu un mélange de tout ça, où le psy n'entre pas vraiment en ligne de compte, ou alors que pour une minorité d'élèves. Pour une bonne partie, c'est des problèmes d'un autre type. Alors oui, ça va s'inscrire dans leur psychisme et ça va affecter leur façon de se comporter, mais à la base, c'est souvent une question de relations avec les gens. Donc là, relations, ça renvoie un peu à tous ces problèmes qu'ont les élèves notamment dans les relations à l'autorité. Et pour les valeurs, ben on croit que chacun à la base il est bien et bon, je ne sais plus qui disait ça, et ça pour moi c'est important. Après, image de soi, s'il faut que je m'énerve pour faire comprendre quelque chose à un élève, je vais le faire sans problème. Ca m'est déjà arrivé de me mettre hors de moi, probablement qu'il y en a qui ne m'aime pas du tout, mais c'est comme ça. J'ai aussi un petit peu appris que je ne suis pas toujours la bonne personne, que je ne tombe pas toujours au bon moment dans la vie de certains jeunes, dans sa situation, son problème. Mais ça fait partie du jeu, ça fait partie de la vie.
49	I	et pour les élèves eux-mêmes, comment vous pensez qu'il la perçoit cette école ?

50	S.E	<p>je ne sais pas, ou je sais ... le truc c'est que pour répondre à ce type de question il faut obligatoirement comparer. Moi qui travaille avec les autres écoles de la ville, ça fonctionne différemment dans d'autres écoles. Je sais que tout ce qui s'est créé à l'époque, quand je n'étais pas encore là, c'était un peu avant-gardiste. Maintenant, il y a des concepts d'école en santé qui proposent un cadre qui correspond à ce que nous dans cette école on avait déjà mis en place quelques années auparavant. Donc à un certain niveau, y'a peut-être un peu d'avance, ou en tous cas, une manière de faire différente qu'ailleurs. Je me rends aussi compte, et je ne sais pas ce que ça veut dire, que beaucoup d'élèves pour qui ça ne fonctionnent pas ailleurs, se retrouvent chez nous. L'inspectrice explique ça notamment parce qu'on dispose de plus d'outils qu'ailleurs. Alors effectivement on a ce local qui est tout de même une grosse structure qui permet aussi de voir les choses un peu différemment, y'a Mme Clément qui a son regard à elle, tout particulier sur les choses, toujours en contre-sens. Et dans certaines situations, avec certains élèves, on est juste obligé de prendre le contre-sens des choses. Y'en a qui développent juste des outils de survie pour eux et on ne va pas pouvoir leur demander de changer ça, il faut seulement comprendre tout en leur disant qu'il va tout de même falloir un tout petit peu s'adapter. Je ne sais pas si les élèves se rendent compte de tout ça, par contre les élèves qui posent vraiment de gros problèmes, alors eux, oui, ils se rendent compte de toutes les choses qui sont mises en œuvre pour eux. Maintenant, loin de moi l'idée de dire qu'ailleurs ça ne fonctionne pas et qu'il faudrait faire pareil qu'ici. Même si beaucoup d'écoles voudraient avoir un local comme le notre et une personne à 100%. Ça permettrait beaucoup de choses, mais au niveau politique et du financement, ça coince. Je pense que l'école est vue de manière assez positive par les élèves, mais pas par les adultes, au contraire. Je trouve ça assez intéressant, du fait qu'on ait tous ces outils là, on a aussi des lunettes un peu plus précises sur ce qui se passe. Par exemple, on a un programme 'agresseurs/victimes', ce que les autres écoles n'ont pas, et du coup, on en parle, et ça ce sait qu'il y a des agresseurs aux Pérolles et on a tout de même 2x8 élèves par année qui suivent ce programme. Je pense qu'on a peut-être les lunettes de vision qui nous permettent de voir et de nommer certains problèmes que les autres écoles n'ont pas, ou n'ont pas encore. C'est drôle de voir un peu ce décalage. Je pense quand même que les élèves se sentent bien, mais ils se sentent bien sans doute aussi dans les autres écoles et les adultes qui disent « ouf, aux Pérolles y'a beaucoup de violence ». On entend beaucoup de trucs sur Pérolles. Et y'a aussi la radio et la télé qui passent au moins une fois par année, donc ça aussi et puis c'est toujours un peu monté de façon à ce qu'on présente 'la violence à l'école' et pas les 97% d'élèves qui vont super bien, qui évoluent, se développent et trouvent une place.</p>
51	I	<p>enfin, dernière question, mais pas la moindre, est-ce que vous auriez un adjectif ou une expression qui résumerait les relations et l'ambiance au sein de votre école ?</p>

52	S.E	moi j'ai envie de dire enrichissant et assez stimulant, d'un point de vue personnel et un peu égoïste de la chose. J'y gagne quelque chose et je me sens utile. Et par rapport aux élèves, c'est vraiment très enrichissant aussi, parce qu'on essaie nous de leur apprendre un paquet de choses, mais moi, dans ma position ici, je vois des élèves qui à 14 ans ont juste vécu 250 000 fois plus de trucs que moi qui en ait 32, et en plus, c'est souvent dans le négatif. Donc après on se demande comment ne pas simplement leur taper dessus pour leur faire comprendre que ce n'est pas comme ça qu'on fait. Souvent, ces comportements un peu déviants c'est aussi des moyens de survivre, ou de vivre et d'avancer, qu'ils ont trouvé pour leur permettre d'exister, de grandir. Donc ça c'est aussi vachement enrichissant, touchant. Y'a un peu tout ce côté-là dans la relation avec les élèves.
----	-----	--

Transcription de l'entretien avec Violaine Clément, adjointe de direction, CO de Pérolles (25.03.10)

N° du tour de parole	Protagoniste	Propos
1	I	Concernant cette médiation par les pairs, j'aurais voulu savoir ce qui vous a motivé à la base à introduire un tel dispositif dans votre établissement ?
2	Mme C	on s'est rendu compte que les élèves parlent à leurs copains, aux parents de leurs copains, à la secrétaire ou au concierge, mais rarement aux personnes qui sont mises en place pour ça. On dit que les élèves parlent au 'mauvais guichet', mais c'est très rare qu'un élève ne dise pas quelque chose quand ça ne va pas, parfois même il ne le dit pas avec des mots. Donc nous, on c'était dit, y'a probablement dans cette école des élèves qui entendent des choses qui sont trop lourdes pour eux, faudrait peut-être les soulager un peu, les soutenir, leur expliquer qu'ils ne sont pas tenus de tout faire et de tout soutenir pour les autres. Donc on pensait surtout à ceux qui sont choisis par les autres comme pairs-médiateurs naturellement, et on s'est dit qu'on pouvait peut-être leur apprendre à faire avec ce qui leur est dit, un secret, le prof qui est injuste, d'apprendre que dans ce que dit un copain il n'y a pas que la vérité. Et aussi connaître ses limites, par exemple, quand un copain dit qu'il va se suicider, que ce n'est pas à lui tout seul de tout porter, ou quand un autre parle de violence familiale, là aussi, réussir à se dire que tout seul c'est trop dur, ou aussi quand un autre met en danger sa vie de façon importante, en fumant du shit par exemple – c'est les 3 cas les plus fréquents -. Bien sûr, on ne peut pas l'obliger, mais on essaie au moins de lui apprendre que même les adultes ne font pas ça tout seul et donc qu'il est pas obligé de faire mieux qu'un adulte, parce que sinon, il se pense facilement tout puissant
3	I	donc le but, était plutôt d'apporter un appui, un soutien à ces jeunes ?
4	Mme C	voilà. J'appelle ça aussi une sorte de mini 'déformation', quelqu'un vers les autres se tournent naturellement, ils montrent aux autres qu'il est prêt à ce qu'on vienne lui parler, mais il pourrait aussi s'en plaindre, dire « j'en ai marre, tout le monde vient me parler, je sais pas comment faire » et c'est dommage, parce que ce sera peut-être de futurs assistants sociaux, éducateurs, ce serait dommage qu'ils laissent tout tomber, qu'ils soient dans le tout ou rien, alors qu'ils peuvent faire un peu à leur âge. On s'est dit, là il y a quelque chose d'important qui se passe, et qui peut vraiment aussi faire du bien à des jeunes. Donc au lieu de les laisser se casser la figure tout seul ... au fond, la société vise aussi de permettre aux gens de faire que ça aille mieux, donc, nous on voulait que de ce petit bout de savoir là, ils s'en construisent quelque chose. Moi j'ai des élèves qui sont devenus médiateurs dans d'autres écoles par la suite, et qui finiront assistants sociaux, c'est déjà écrit sur leur figure.

5	I	donc le souci à la base, était davantage pour les médiateurs eux-mêmes que pour les élèves qui venaient parler de leurs problèmes ?
6	Mme C	si vous voulez, ce que je vous raconte là, c'est une construction d'aujourd'hui sur un truc qu'on a fait à l'époque, sans trop savoir. La psychologue qui s'est occupée la première de cette formation de médiation, elle, elle avait une fille qui était comme ça. Toutes ses copines venaient lui raconter des horreurs et qu'elle n'en pouvait plus. Donc, au fond, c'est aussi la maman en elle qui s'est dit « moi j'aimerais bien que quelque chose soit proposé à ma fille ». Mais je pense quand même que ce qu'ils ont appris là, ne leur a pas été inutile par la suite.
7	I	la médiation, c'est une forme qui permet à la parole de circuler et de se faire entendre, mais il y en a d'autres possibles également ; et du coup, pourquoi avoir spécifiquement choisi celle-ci pour votre établissement, par rapport à votre public scolaire également ?
8	Mme C	mais on a trouvé plein d'autres choses ! on y allait tous azimuts ! S'il y avait un truc, une bêtise à faire, on la faisait. Non, mais par exemple, les forums des élèves, pendant 20 ans, ça a été ça. Ça a duré drôlement longtemps tout de même. Dernièrement, j'en ai encore fait un dans une classe cette semaine, où les professeurs ne supportaient plus de voir comment les élèves se malmenaient les uns les autres. Ce matin, il y a encore eu le Groupe de Communication ... tout ça, ce sont des choses que l'on a mises en place pour ça ! Puis aussi, l'idée que les élèves ont le droit et qu'on leur apprend, là en ce moment on a pas mal d'élèves qui viennent d'autres écoles, ils ont le droit de dire quand ils ne sont pas d'accord avec ce qu'un prof a fait, de venir le dire à quelqu'un d'autre ... au supérieur de ce prof, au collègue de ce prof, pour qu'il puisse être entendu. (...) Mais il y a aussi tous ces élèves qui veulent être francs « en tous cas moi j'veux dire la vérité », mais on s'en fout de la vérité ! Si quelqu'un me trouve moche, je le remercie de ne pas me le dire. On est aussi ici pour leur apprendre les codes. Y'a aucune raison qu'on aille dire absolument la vérité. Ce n'est pas le lieu pour ça. Celui qui arrive en retard, il va chez un professeur, lui demande un rendez-vous et après il ne vient pas au rendez-vous ; qu'est-ce qu'il se passe ? mais c'est fréquent ! Pis après ils disent « mais ce n'est pas ma faute », mais c'est la faute à qui ? à Jules ? Et ça, c'est vraiment extraordinaire quand on arrive, sur un petit détail, à faire entendre à un jeune sa responsabilité, plutôt que sa participation. Oui, je lui dis « tu participes du désordre que tu causes ». Parce qu'il y en a qui me disent « c'est la faute du prof, lui il n'est pas cool, il a un seuil de tolérance plus bas que les autres ». Y'en a qui sont capables de me dire ça, ils utilisent ces mots. Mais je leur dis, « mais tu ne crois quand même pas que c'est toi qui va décider du seuil de tolérance de la terre entière ? tu vas vite te rendre compte que les choses ne fonctionnent pas comme ça ».
9	I	du coup, il y a la fois le souci de permettre l'expression de cette parole, mais aussi de la cadrer, de faire en sorte qu'il ne se dise pas n'importe quoi non plus ?



10	Mme C	oui oui, et aussi, pas n'importe comment ! Nous, la participation, on essaie de faire aussi avec le malentendu, qui est lié à notre inconscient. Quand on parle, on ne sait jamais ce qu'on dit, et on ne sait pas non plus comment l'autre l'entend. J'ai l'impression parfois de faire de la traduction de concepts. Alors y'en a un qui dit « tu es si ... » et l'autre dit « oui, mais vous ... » et j'essaie de faire en sorte que petit à petit chacun entende ce qu'il dit et aussi ce que l'autre a voulu dire. J'adore ça moi, sinon, qu'est-ce que je ferais là-dedans.
11	I	et puis aussi, par rapport à cette participation à l'école ; pour vous, est-ce que c'est d'abord un droit qui est accordé aux élèves ? ou est-ce que c'est avant tout une posture pédagogique ?
12	Mme C	ben c'est forcément les deux ! Je doute qu'un élève, si on l'accepte dans une école, on puisse soutenir l'idée qu'il n'a pas le droit de participer parce que ça veut dire alors qu'on l'oblige à ne pas apprendre. Parce que pour apprendre, il faut participer. Moi j'ai souvent envie de dire que le savoir c'est quelque chose qui doit se voler, ça doit se prendre. Apprendre c'est ça, donc s'il ne participe pas, il n'apprend rien. Et c'est pour ça, quand un élève participe, quand il est tout petit, c'est rarement comme on voudrait, mais même ça, ça s'apprend. Comme je disais, comment on fait, comment on dit, qui donne la main, est-ce que j'ai le droit de ... parce qu'on a tous des idées de comment on ferait si on était à la place du prof. Le problème, c'est que c'est lui qui y est à cette place, et s'il n'y était pas, ben on serait tous bien embêtés, parce qu'il y aurait le bronx dans la classe, il n'y aurait personne pour tenir sa position, etc. Donc la participation c'est fondamental, sans ça .... Ouais, la question elle va même plus loin, est-ce qu'un élève qui ne connaît pas le code a le droit de participer à l'école ? est-ce qu'il a le droit d'y être ? est-ce qu'il a le droit de prendre part à ce qui a été mis en place par une société pour apprendre à y vivre ? Ben moi je vais jusqu'à dire, celui qui justement ne peut pas, ben c'est à celui-là qu'il faut donner le plus de place. Par exemple, on a un élève, on est entrain de lui dire maintenant « tu ne peux plus continuer à venir à l'école comme tu voulais, un peu pour apprendre, etc, mais tu vas commencer à devoir aller dans le monde du travail, donc on veut que tu ailles faire des stages » pour qu'on puisse ici traiter de qu'est-ce que ça veut dire quand je n'ai pas envie de me lever le matin et que je n'y vais pas, comment ça va se passer avec le patron, etc ... pour qu'on puisse encore continuer à apprendre. Je dirais qu'on va jusque là nous. Parce que c'est lui apprendre à prendre sa place, à participer au monde. On se mêle même de ce qui se passe dans la famille, à la gare, dans les bus, on va loin, peut-être parfois un peu trop, mais on ne va pas le chercher, c'est que tout ça arrive jusqu'à l'école. Quand un gamin vient à l'école la peur au ventre parce qu'il a eu un problème chez lui, ben ça nous regarde.
13	I	donc là, le rôle de l'institution, il y a bien sûr tout ce qui est savoirs disciplinaires, mais c'est aussi de leur apprendre les codes et de les faire participer à cet apprentissage ?

14	Mme C	ouais, peut-être, juste pour expliquer ça, si vous voulez, là il y a le savoir, l'école, c'est le lieu du savoir, et puis là (en face, à l'opposé), il y a un sujet. Nous, on invite à venir, lui il vient, parce qu'il est forcé (école obligatoire), d'ailleurs il y en a beaucoup qui ne savent pas qu'ils viennent parce qu'ils veulent, qu'ils ont envie. Le problème, c'est que quand il vient, et au moment où le sujet est actif, qu'il commence à faire ce chemin vers le savoir, on lui dit « non, stop, c'est pas comme ça qu'il faut faire, c'est pas comme ça que ça marche » et ce refus, ce rejet, quelque part, il le prend pour lui-même et il se retranche. Donc nous, on a plutôt l'idée que, surtout quand il ne fait pas ce qu'il faut, c'est là qu'il faut lui dire oui. Pas pour lui dire « oui, tu as le droit de faire n'importe quoi », mais pour lui dire « pourquoi tu fais ça ? qu'est-ce qui t'y pousse ? » (pour leur faire prendre conscience, les responsabiliser). Mais là, beaucoup de collègues ne sont pas d'accord. Pour eux, si le sujet ne sait pas déjà se comporter comme quelqu'un qui sait apprendre, alors il n'a rien à faire là.
15	I	alors que votre propos serait plutôt de dire, ils ont le droit de participer, ils doivent pouvoir participer même, si on veut pouvoir les éduquer et leur apprendre les codes, parce que quelque part, tout ça, on ne peut pas le faire sans eux, ça n'a pas de sens ....
16	Mme C	et on pourrait dire, même quand un jeune refuse de participer, par exemple, un jeune qui refuse d'apprendre, ce qu'on appelle un 'anorexique du savoir', il m'intéresse parce qu'il est très actif dans son refus d'apprendre. Et en revanche, le 'boulimique de savoir', c'est l'élève qui râle quand il n'a pas 6+, il bouffe tout ce qu'on lui donne, mais il risque d'avoir une overdose, à force de tellement vouloir être parfait. Alors ces élèves là, je les bouscule, je les dérange, en leur mettant 5,5 et pas 6 par exemple. Je trouve intéressant de ne pas supposer a priori que celui qui fait tout juste, il participe d'emblée, peut-être qu'il ne le fait pas du tout ... un peu comme les étudiants à l'université, ils bouffent le savoir qu'on leur donne et ils le recrachent, et c'est rien du tout d'intéressant.
17	I	mais dans toutes ces postures à prendre, à adopter vis-à-vis de ces élèves, le relationnel a l'air de prendre une grande place, d'être important, non ? on s'engage tout de même de sa personne ....
18	Mme C	ouais, mais le relationnel, j'suis une enquiquineuse, mais j'suis prof de latin ... donc, le relationnel, ça vient de refère, rapporter, donc au fond, le relationnel, c'est un récit. Qu'est-ce qui se dit ? Le relationnel ce n'est pas 'je t'aime/je ne t'aime pas', et on confond beaucoup ça. Le relationnel, c'est « qu'est-ce que tu racontes là ? racontes- moi » et souvent ça permet à quelqu'un d'être actif dans son apprentissage. Par exemple, mes élèves, je leur ai dit que 'ne' c'est la seule négation en français, que 'pas, point, plus', c'est du positif, c'est un pas, un point, un plus, et ils m'ont dit « oui, nous les latinistes on a dit ça à la prof de français mais elle n'était pas d'accord », et c'est génial, parce qu'ils sont confrontés à deux rapports au savoir qui sont différents.

19	I	je vous parlais juste à l'instant de ce droit à la participation, qui se reflète dans l'article 12 de la Convention Internationale des droits de l'enfant dont on avait parlé à notre précédente rencontre, et je voulais vous demander si pour vous, ce texte de loi, et les droits de l'enfant en général, représentent une référence implicite, explicite ou êtes-vous tout à fait dégagée de ça ?
20	Mme C	bon, comme c'est vous qui me l'avez appris la dernière fois, je ne peux quand même pas dire que c'est explicite. Moi je trouve qu'au moment où on s'aperçoit que des lois doivent être faites ça veut dire qu'elles répondent à une situation où ça n'est pas réalisé. Donc je suppose qu'il y a des tas d'endroits où ça ne se fait pas (la participation). J'ai une vision très différente de la question parce que pour moi il n'y a pas d'enfants ; pour moi il n'y a que des sujets et on ne sait pas très bien quels âges ils ont. Dans la classe où je travaillais encore l'autre jour, les enfants n'étaient pas ceux qu'on croyait. Ceux qui avaient des positions infantiles, c'était plutôt les adultes. Les enfants ils ne sont pas là où on croit. Pour moi, c'est la question d'un sujet humain. Est-ce qu'un sujet humain a le droit d'être entendu ? moi je dis, oui s'il y a des gens qui ont des oreilles, mais comme y'a pas beaucoup de gens avec des oreilles ... On peut bien mettre toutes les lois qu'on veut et multiplier le nombre de psychologues, mais ça ne garantit pas qu'on soit mieux entendu ... chez nous, par exemple, le concierge, il est étonnant ! Les élèves qui ont régulièrement des retards vont faire un travail dans la cour, ramasser les papiers, etc ; et le concierge vient me raconter comment ça se passe. Il est étonnant, la façon dont il peut entendre la plainte d'un enfant peut le déloger de la position de victime éternelle d'un système injuste, bien mieux que bien des profs, donc y'a personne qui est considéré comme celui qui sait chez nous, qui détient les clés du savoir. Par contre, le directeur a les clés de l'école et de son bureau, dans lequel moi je ne peux pas rentrer, mais les élèves ne peuvent pas entrer dans le mien non plus, et plein de petites choses comme ça qui se construisent (les rôles sont clairs). Nous on fait avec les détails, les divins détails, moi j'adore ça. L'élève qui salue trop, ou pas assez, je ne dis pas que ça me donnera à moi la clé de l'énigme, mais si l'élève accepte de s'interroger là-dessus, il va changer éventuellement quelque chose.
21	I	on discutait ce matin avec M. Erard des effets de ce dispositif, et on se disait qu'ils étaient tout de même assez difficiles à palper, à mesurer ... du coup, je voulais vous demander également à vous, à votre avis, quels sont les effets, les changements provoqués par l'introduction de ce dispositif de médiation par les pairs. Peut-être déjà au niveau du fonctionnement institutionnel de l'école ....

22	Mme C	non, ça a beaucoup changé. Moi je pense à un collègue, quand il a un souci avec un élève, qu'il est coincé, qu'il ne comprend pas, au lieu de continuer à punir l'élève de la même façon, il demande un entretien avec un médiateur et cet élève. C'est quand même pas mal. Donc ça veut dire, des élèves qui ont des soucis entre eux peuvent être amenés à voir un médiateur, même des profs et des élèves parfois, c'est étonnant ! Donc rien que le fait qu'on soutienne aux enseignants le message que des élèves peuvent être eux aussi des médiateurs, ça indique au fond que chacun dans une situation donnée peut être amené à répondre de cette place là. Ça change beaucoup de choses, y'a pas un qui sait et un qui ne sait pas. Mais ça ne veut pas dire que le prof n'est pas celui qui détient le savoir sur les mathématiques et qu'il n'est pas responsable de ce qui se passe en classe, s'il vous donne un ordre, l'élève a beau être médiateur, quand l'adulte joue le prof, c'est lui le prof. En fait, c'est une histoire de jouer des rôles. Mais il y en a, ils ne jouent plus, ils sont. Ils ne font pas le prof, ils sont le prof. Chez nous on pourrait dire que tout le monde peut être médiateur. C'est-à-dire que si dans la cour, un élève assiste à un racket et qu'il n'a pas réagit, je peux lui en demander compte. Parce que tu as vu et tu as rien dit, donc on ne disant rien tu as conforté l'autre dans son bon droit de racketter. Donc ça va loin, et rien que le fait que ça a été mis en place, ça a eu cet effet là.
23	I	et au niveau des compétences acquises au niveau des pairs-médiateurs, ça, est-ce que c'est quelque chose qui se remarque ?
24	Mme C	oui, ils apprennent un peu à séparer les choses, à dire non quand quelqu'un leur en demande trop, c'est déjà pas mal ça. C'est un peu ce qu'on a vu dans le groupe de communication, ils apprennent à dire quand ils ne sont pas d'accord, et souvent ça oblige l'ensemble du groupe classe à réfléchir sur sa propre position. Mais ce que nous on a évité, et que je trouve intéressant, c'est que dans d'autres écoles on a pu voir que seuls les bons élèves pouvaient être médiateurs. Nous on a pris ceux qui voulaient le faire, on a essayé de dire que c'est le désir de chacun qui décidait, parce que dans la vie, on ne peut pas forcer les gens à être ça ou ça, sauf peut-être en Chine. Et puis sinon, si on avait pris que les bons élèves, comment voulez-vous qu'un mauvais élève aille dire ou confier quoi que ce soit à un bon élève ? alors que là, ils peuvent choisir avec qui ils vont. Mais c'est très rare que ça passe par nous (les adultes) c'est beaucoup plus informel que ça. On pourrait dire que maintenant, cette formation de médiation par les pairs s'occupe surtout d'élèves qui autrement nous gonfleraient vite avec leur envie d'aider les autres, qui devient vite problématique si elle est trop prononcée. C'est plutôt à ça que ça a servi je dirais, et puis à l'idée que la médiation dans l'école, on soutient. Ça existe chez nous, on y croit, et puis ceux qui ont envie de continuer à punir, ils peuvent aussi le faire, d'ailleurs y'en a qui n'aiment pas du tout ça.
25	I	donc là, au niveau des relations profs/élèves et de ce que ce dispositif a pu changer chez les profs ? pour certains, ça les a amenés à l'utiliser, mais pour d'autres, ils restent imperméables ?

26	Mme C	alors je dirais qu'actuellement, j pense que plus personne n'est vraiment imperméable. En revanche, dans les jeunes profs, y'en a peut-être même qui ne savent pas que ça existe. Ça veut dire qu'ils en ont peut-être entendu parler, mais que eux, ce n'est pas vraiment leur truc. Puis pour les élèves en revanche, il y en a vraiment qui comptent là-dessus. Par exemple, les pairs-médiateurs, ce sont eux qui font visiter l'école aux nouveaux. Mais rien que ça, de savoir que vous allez pouvoir visiter votre future école avec quelqu'un de votre âge, qui connaît toutes les cachettes etc, c'est ça qui est intéressant. Hé ben c'est ça qui change la vision que l'on a de l'école, personne n'arrive dans cette école comme dans une école où on vous montre du point de vue des adultes que des lieux de travail. Là on vous montre des lieux de vie, de plaisir, c'est quand même très différent. Là je dirais que cette participation qu'ils font à la présentation de l'école, elle est formidable. Y'a une sorte de transmission des anciens aux nouveaux, un peu comme dans une famille où ce sont les grands frères et grandes sœurs qui expliquent aux plus jeunes beaucoup de ce code que les adultes oublient d'enseigner parce qu'il fait partie pour nous de l'implicite.
27	I	et est-ce que vous avez plus de contact avec ces élèves médiateurs qu'avec les autres ?
28	Mme C	non. Moi, personnellement, actuellement je ne sais même pas qui est médiateur. Mais ça m'est déjà arrivé de faire appel à un médiateur pour régler un souci. Il y a un papa qui m'a appelé au sujet de son fils, nouveau dans l'école, qui s'était fait racketté. Il voulait que je m'en occupe. J'ai préféré donner à son fils le nom d'un élève-médiateur pour qu'il aille lui parler de son problème et qu'ils tentent de le régler ensemble, plutôt que de le prendre sous ma protection. J'ai quand même vérifié peu de temps après pour être sûre que tout était ok. Le père était ravi, le gamin aussi, je ne savais même pas ce que le médiateur avait fait mais ça avait marché.
29	I	donc du coup, il n'y a pas de différence de relations avec ces élèves par rapport aux autres ; vu qu'ils sont aussi assez peu visibles. Et puis, est-ce que, parce qu'on a tout de même l'impression d'être dans une école un peu particulière ...
30	Mme C	ah bon ? non, mais vous êtes dans une école particulière, et moi ça je m'en rends compte. Avant j'aurais dit « mais non pas du tout ». D'abord je dirais qu'il n'y a pas d'école qui ne soit pas particulière. Et vous êtes dans une école où cette question là nous a travaillée, où d'abord moi elle m'a travaillée. Moi j'étais une bonne élève, j'aimais beaucoup l'école, fille de profs ... le genre qui n'aurait jamais du se poser ce genre de questions. Tout allait bien tout le temps, mes gamins étaient bons à l'école, sauf que quand j'ai accepté cette place d'adjointe de direction, et que j'ai compris qu'il y avait quelque chose que je ne comprenais pas, que je comprenais rien à pourquoi certains élèves ne voulaient pas, je me suis dit qu'il y avait quelque chose qui n'allait pas et qu'on ne pouvait pas continuer comme ça. Et on est pas mal maintenant dans l'école a accepté l'idée qu'une école où ça tourne toujours ce serait une école terrible. Il faut une école où ça ne tourne pas toujours bien, où ça cahote un peu, c'est une école vivante, où il y a tout le temps quelque chose.

31	I	et qu'est-ce qui est différent alors dans les relations entre adultes et élèves dans votre établissement par rapport à d'autres ? est-ce qu'il y a quelque chose de différent à ce niveau là ?
32	Mme C	je crois qu'ici on peut se dire « cet élève me gonfle, celui-ci est fou ... » et ça ne nous fait pas peur. On traite notre angoisse un peu ailleurs. Je dirais qu'ici, les choses qui se passent nous intéressent plus qu'elles ne nous angoissent. C'est comme si on avait transformé l'angoisse en désir. Il y a quelque chose ici où on sent une envie. C'est une école où on a l'impression que ça vit.
33	I	c'est ce que disais M. Erard ce matin. Je lui ai demandé à son avis, comment les élèves percevaient l'école, et il a répondu assez positivement mais qu'au contraire, du côté des adultes, les Péroilles sont assez mal vus. Et il disait que ça venait peut-être du fait qu'ici, vous avez des lunettes assez précises sur ce qui se passe, on parle des problèmes et du coup, ils se retrouvent peut-être plus facilement qu'ailleurs en avant. Il m'a parlé par exemple du programme 'agresseurs-victimes', donc ça se sait qu'il y a des élèves agresseurs aux Péroilles, et ça va peut-être engendrer une mauvaise pub auprès des parents.
34	Mme C	ça a beaucoup changé ça aussi, mais c'est vrai qu'il y a 15 ou 20 ans quand on a commencé à répondre aux journalistes, parce qu'on a été très médiatisé, au bout d'un moment on nous a demandé de nous taire, et d'arrêter de dire cette vérité. Et moi je ne comprenais pas pourquoi ils nous demandaient de ne pas dire que dans notre école aussi il y en avait qui ne se plaisent pas, qui trouvent que c'est dur, qui ont la boule au ventre, etc. Moi je ne peux pas ne pas dire que ça existe dans notre école, même s'il n'y a qu'un élève qui fume, ou qu'un élève qui se suicide. Pour moi, c'est déjà un de trop. S'il y en a un c'est que ça existe. Il y a quelque chose ici qui parle, crie et qu'on ne veut pas entendre. Et je pense tout de même que c'est un métier difficile et qu'avec le temps, on apprend aussi mieux à jouer son rôle. Je peux jouer à faire le policier, je peux faire semblant d'être fâchée, alors qu'avant j'étais prise beaucoup plus par ça. Ça m'horrifiait. Quand une élève vient vous dire qu'elle est abusée chez elle, ça vous horrifie la première fois que vous entendez ça. Quand on entend ça une autre fois, par quelqu'un d'autre, je ne dis pas que ça me fait plaisir, c'est toujours quelque chose qui est dégueulasse, mais je peux me décaler de ça, et donc entendre. Parce que quand je suis horrifiée, je n'entends plus rien. Je hurle avec à la limite et ça lui fait peur à l'élève. Tandis que là, si on est plusieurs, si on ne travaille pas tout seul, on peut se dire qu'il y a de la place pour entendre. Et c'est vrai que maintenant, on est beaucoup plus nombreux, et chacun peut soutenir un petit bout.
35	I	c'est une culture d'établissement ?

36	Mme C	voilà. Et au départ les professeurs nous en ont beaucoup voulu, parce que rien au début n'a été fait avec leur accord. Parce que vous savez dans tous les programmes ont vous dit qu'il faut d'abord avoir l'accord de tous les profs, mais vous n'allez pas changer des profs comme ça ! En revanche, si déjà le directeur dit oui et que les élèves sont dedans, parce que les élèves, ils voulaient parler, donc on est parti de ça. Faut partir de là où ça émerge, de là où ça coince. Puis si on ouvre là-dessus, après, c'est un peu comme les origamis, ça se déplie et ça prend des formes auxquelles on ne s'attendait pas du tout.
37	I	dans la participation on parle également beaucoup de la prise de décisions, en tous cas de pouvoir participer aux décisions qui sont prises, et aussi à l'élaboration des règles, et du coup, je voulais vous demander, par rapport au règlement de l'école, est-ce que vous savez d'où il vient, pas qui il a été rédigé, ....
38	Mme C	Evidemment qu'il vient des adultes. C'est vrai que l'école Steiner par exemple, pourrait permettre que chaque année au fond on réinvente le règlement avec les nouveaux élèves qui arrivent. Ici on ne peut pas, si on voulait aller jusque là, ça demanderait beaucoup moins d'élèves par classe et beaucoup plus d'adultes, qui soient eux-mêmes formés à ça. Parce que les élèves, ils y arriveraient, mais ça prendrait beaucoup plus de temps. D'ailleurs on voit que les élèves qui viennent des écoles privées de ce type, s'ils n'ont pas vraiment intégré que c'est l'adulte qui donne la loi, ils sont parfois très en difficultés. Mais je pense que ça c'est quelque chose qui pourrait peut-être être fait dans quelques années, mais ça prendra encore des années.
39	I	et donc là, dans cette idée de participer, outre le fait que vous avez 500 élèves environ, et que dans ces conditions il serait difficile de refondre le règlement chaque année dans son entier ...

40	Mme C	<p>mais il ça se refond chaque année. Si vous voulez, par exemple cette année, les élèves doivent faire un voyage avec leurs professeurs. Mais chaque année c'est différent. Parce qu'il y a règlement, oui, mais dont plus personne ne connaît l'origine et dont tout le monde se contre-fout, mais si une classe décide de faire un voyage, parce qu'il y a une opportunité, c'est l'idée de faire avec la contingence. Si une classe d'élèves adore le foot et qu'un prof est extrêmement motivé, ben je vous dis que c'est possible qu'ils aillent en Afrique du Sud pour la Coupe du Monde, pourtant ce n'est pas dans le règlement. Nous c'est l'idée de laisser émerger une idée, et si des élèves et des profs sont vraiment désireux, ça se fera. Moi j'ai des profs qui me disent « ouais, c'est dommage qu'on ne puisse pas faire ci ou ça » et je leur réponds « mais qui te dit qu'on ne peut pas ? », « ouais mais ce n'est pas dans le règlement », « mais qui te dit que le règlement on ne peut pas le changer ? ». Mais faut apprendre ça aux profs d'abord. Puis tout d'un coup, on a des tas de choses qui n'étaient pas dans le règlement. Toutes les lois ont été inventées par des êtres humains et donc sont modifiables, mais ça, ça prend du temps. Et maintenant, quand un professeur en a fait l'expérience une fois, et bien la fois d'après il n'est pas prêt à se laisser imposer n'importe quoi. Il est ravi qu'il y ait des règles, parce que ça rend les choses plus faciles, ça routinise un peu les choses, mais s'il a vraiment une envie de quelque chose, il le fera. Par exemple, il n'y avait plus de camps de ski, et un prof a voulu ré-offrir ça aux élèves. Ça s'invente chaque fois. Et si un groupe d'élève vient demander un truc, ben oui, ils pourront sans doute le faire. Un jour on a eu un Comité des élèves, et ils sont venus me dire « quand même, nous on trouve que le directeur est pas assez dans les corridors, on le voit pas assez », ben ils ont obtenu que le directeur fasse plus de tours dans les corridors. Et une autre fois, ils ont demandé à le rencontrer car ils avaient des choses à lui dire, ben il a été convoqué à une séance du Comité des élèves. C'est formidable moi je trouve. C'est pas le tout qu'il y ait un règlement, le règlement on s'en fout au fond, mais qu'il y ait quelqu'un qui entende quand il y a un désir, c'est ça qui compte. Plutôt que des règlements, moi je dis qu'il faudrait quelqu'un qui soit un peu attentif aux désirs. Et ça je pense que c'est quelque chose que le directeur fait extrêmement bien. D'ailleurs je ne crois pas qu'il y ait un prof qui pourrait vous dire comment était le règlement il y a 3 ans parce que ce n'est plus le même, puis on ne sait pas comment sera celui de l'année prochaine.</p>
41	I	<p>mais du coup c'est le directeur qui s'occupe concrètement de modifier le règlement papier, ou ...</p>



42	Mme C	les élèves reçoivent tous un petit livret en début d'année. Mais par exemple, cette année, récemment il y a un adjoint qui a envoyé à tous les élèves un rappel du règlement comme quoi les élèves n'avaient pas à sortir aux toilettes pendant les cours car il y avait suffisamment de pauses pour ça. Moi, personnellement, c'est un règlement avec lequel j'ai du mal, et le directeur a dit « les filles, c'est clair, vous les laissez sortir ». Et moi, quand un garçon me fait signe, parce qu'il a vraiment besoin d'y aller, même s'il me ment, je vais le laisser y aller. Et si manifestement cet élève est vraiment en train de faire autre chose, ça se règlera au un par un. Mais ça va passer par la demande, la parole à l'autre, etc. Donc le règlement, je dirais que c'est quelque chose d'assez lointain finalement. Un petit truc que je trouve intéressant à propos du règlement, c'est que je trouve que nous on essaie ici de faire un règlement par élève. Par exemple, certains élèves qui ont été malades, ils ne viennent pas tous les jours à l'école, toutes les heures, on fait avec eux leur règlement. Y'en a un autre, il pourra faire comme ça, parce que c'est lui.
43	I	mais du coup, vis-à-vis de la construction d'un rapport à la justice, en général après, une fois qu'ils sortent de l'école et qu'il y a des règles pour tout le monde les mêmes, est-ce que ....
44	Mme C	ils comprennent très très vite ! Par exemple, moi maintenant je suis responsable des 3 <sup>e</sup> années, ils sont en train de faire leurs stages. Ils ont des notes d'application de comportement, et puis dans ces notes, il y a le respect des règles. Mais ce n'est pas seulement le respect des règles inscrites dans le règlement, c'est aussi le respect des relations avec les autres. Si régulièrement un gamin se moque de tout le monde, il n'aura pas de bonnes notes de comportement, et c'est justifié. Et ce qu'on fait, ce n'est pas seulement lui mettre une mauvaise note, on l'interroge sur les raisons de son comportement et on cherche à en faire quelque chose. Nous notre boulot, c'est que l'école, ce n'est pas un endroit du non respect de la règle, on va courir le même risque que dans la vraie vie. Mais alors, on ne peut pas seulement mettre une note, il faut le traiter aussi.
45		(interruption téléphonique)
46	I	Même s'ils sont difficiles à mesurer et à quantifier, quels sont d'après vous les bienfaits occasionnés par la médiation au sein de votre établissement ?

47	Mme C	<p>alors, est-ce que ça vous embête que plutôt de parler de 'bienfaits', je parle d' 'effets' ? Parce que si vous voulez, dans notre discours (courant lacanien), cette idée de faire le bien, elle est toujours assez mal vue. Parce que comment vous savez où est le bien ? Ce serait quoi une école parfaite ? Moi, elle m'angoisse. Une école parfaite ... l'idée de la perfection, pour moi, elle est liée à l'idée de la mort. En revanche, une école vivante, c'est là où il y a toujours des choses à discuter. Alors un des effets, qui est pour moi bénéfique, c'est que ça parle. Le fait que vous soyez là en train de m'interroger c'est un des effets. Ça donne aussi une sorte de retentissement à quelque chose qui est possible. C'est pas parce que ce n'est pas obligatoire que c'est interdit. Cet effet là il est déjà formidable. Moi j'ai toujours répondu aux journalistes, ils m'appelaient dès qu'il y avait une histoire de tuerie dans une école, des trucs qui se passent dans les banlieues, etc, il fallait parler de notre école. Et moi je disais « c'est génial quand on a des soucis », parce qu'on peut en faire quelque chose. Donc j'ai pu dire, oui, nous aussi on a des choses, mais qu'on essaie de les traiter, de ne pas faire comme si ce n'était pas vrai. Au final, le sujet il est là où ça rate. Lacan il parlait des '3 R', ça rate, ça rie, ça rêve. Donc moi j'adore quand ça rate, c'est le réel, c'est le vivant. Donc un des effets c'est que ça continue à rater, à rire et à rêver. Que ça ne marche pas et que ça continue à ne pas marcher. D'ailleurs si ça marchait trop bien ça m'inquiéterait. Au bout d'un moment quand on s'est rendu compte que ça n'atteignait pas l'objectif qu'on s'était fixé, c'est-à-dire, au fond, que ça aille mieux ... mais comment on peut quantifier que ça aille mieux ? à la limite, on n'avait même pas pensé à faire une évaluation avant, et tant mieux ! Alors moi je fais toujours un peu semblant, je donne des éléments qui montrent que oui, oui, ça marche ; mais au fond, c'est pour qu'on nous fiche la paix et qu'on nous laisse continuer à inventer. Moi les mots évaluer, fonctionner, routine, ça me gonfle. Bien sûr, il en faut un peu, sinon c'est le bordel et c'est fatigant ... mais la vie c'est fatigant, on aura tout le temps de se reposer quand on sera mort.</p>
48	I	<p>et puis, en opposition à ce terme de 'bienfaits' ou 'd'effets', est-ce qu'il y a tout de même des limites ? quelque chose que vous regrettiez de ne pas réussir à atteindre grâce à ce dispositif de médiation par les pairs ?</p>

49	Mme C	vous savez, c'est drôle, à Genève, dans une école, ils ont mis en place la médiation par les pairs pour tout le monde. C'est-à-dire que tout le monde a été formé à la médiation. Je crois que le mot formation c'est le mot qui me convient le moins. Au fond je dirais on ne peut pas se former à vivre. On doit juste avoir une bonne éducation si possible, et après, beaucoup déformer, beaucoup défaire de ce qu'on croyait être vrai. Je dirais un des trucs que je trouve un peu ..... moi, 3 samedi matins de formation, j'ai un peu de peine à croire. Mais ça fait partie des semblants au fond. J'aimerais juste que nous adultes on arrive à prendre un peu de distance avec ça, parce que parfois il y a encore l'idée « il n'a pas suivi le programme, il ne peut pas être médiateur ». M'enfin ! y'a des tas de gens qui n'ont pas suivi le programme et qui sont bien meilleurs ! Au fond, la seule chose qui m'ennuie c'est qu'on ait du faire un peu semblant, mais ça ne m'ennuie même plus. Moi je dis souvent qu'il faut beaucoup déformer pour réussir à entendre, du coup, ce mot 'formation', c'est un peu ça qui gêne le plus, parce que c'est beaucoup de boulot de ce défaire de ce qu'on croyait, parce qu'on y croyait fort. Moi, ça ne m'aurait pas intéressé de donner cette formation, mais y'a des gens que ça intéresse, mais qui n'auraient pas voulu faire ce que je fais, ou qui auraient peur de faire des forums dans les classes alors que moi j'adore ça ; et c'est ça que je trouve chouette, on a pu faire que chacun invente sa place, fasse sa niche. Donc c'est une école où les gens créent leur place. C'est pas mal ça, on est assez créatifs ici.
50	I	et au niveau du mode de gestion de la direction, avant je parlais de participation aussi concernant la prise de décisions, à ce niveau là, dans votre école les élèves ont-ils leur mot à dire sur certaines choses ? ou bien est-ce qu'on va plutôt laisser les adultes décider pour eux ?
51	Mme C	évidemment, la plupart des élèves n'ont pas le pouvoir de décider s'ils font leurs devoirs ou pas. Quoique, on a des élèves qui savent déjà l'anglais, qui savent déjà l'allemand, ils peuvent venir nous demander, nous dire que franchement pour eux ça ne leur sert à rien de venir à tel ou tel cours, s'ils argumentent leur position ... mais c'est rare qu'ils soient prêts à l'argumenter. Donc nous on ne va pas tendre plus que ça la perche. L'élève qui ne veut pas suivre le cours de cuisine parce qu'il estime que les garçons ne font pas, non, ça ne va pas aller comme ça. Il peut bien nous le dire, on va l'entendre, mais il suivra tout de même le cours. L'élève musulman qui pendant le ramadan nous dit qu'il ne veut pas faire la cuisine, non. Il peut nous le dire, mais il prendra la nourriture qu'il a préparée pour le soir, chez lui. L'école c'est ce lieu où il y a des conséquences, mais tout de même, où on n'est pas tout seul pour les assumer. Après dans la vie, y'a plus. Mon soucis à moi c'est ça, c'est que parfois on écoute trop parce qu'on ne peut plus aller au-delà.
52	I	et au niveau, je ne sais pas, si les élèves veulent modifier quelque chose, dans les couloirs, ou avoir un espace à eux, est-ce qu'ils peuvent le faire ?

53	Mme C	<p>mais oui ! mais c'est rare qu'ils le veulent ! c'est ça qui m'énervé moi, ils sont tellement contents. Une année, on a fait une semaine thématique où il n'y avait rien d'organisé. Ils devaient eux-mêmes organiser les choses s'ils voulaient faire quelque chose, autrement ils seraient là à rien faire. C'est génial tout de même de pouvoir organiser ça ? Les profs ont gueulé, les élèves ont râlé, je vous raconte même pas ce qu'on a ramassé. Et ça a été une semaine assez géniale où y'en a qui ont rien fait du tout, alors que d'autres ont fait des tas de choses géniales, puis ça a bougé beaucoup de choses dans l'école. Puis cette année on est revenu au système habituel, où plein d'activités sont proposées et ils ont comme une zappette à la main, et ils font plusieurs choix. Après ils sont fâchés parce que c'est seulement leur 5<sup>e</sup> choix qui a été pris en compte, parce que forcément, tout le monde veut faire la même chose. Pour certains c'est formidable ! Y'en a qui ont pu faire du ski alors qu'ils n'en n'avaient jamais fait, du tennis alors que dans leur milieu ils en feront peut-être jamais ; mais pour certains, qui ont déjà tout, qui sont blasés, ben au fond on les a pas forcément soutenu dans ces choix, qu'est-ce que ça veut dire de choisir, qu'est-ce que ça veut dire de perdre, est-ce que je pourrais moi lâcher ça et laisser ma place à celui qui n'a jamais fait, etc. Mais bon, c'est ça la vie. Si vous voulez, ils sont très gâtés ici. C'est vraiment des enfants gâtés. Tant mieux, mais gâtés ça peut vite vouloir dire pourris.</p>
54	I	<p>je vais vous montrer 5 mots, et je vais vous demander laquelle de ces dimensions est la plus importante, la plus engagée dans votre travail au quotidien ?</p>

55	Mme C	<p>ah ben moi, tous ! Je n'aime pas choisir. Je peux dire pour chacun quelque chose, mais je ne pourrais pas les mettre en ordre d'importance. Peut-être je commence par celui-là (image de soi)... je ne sais pas si vous avez vu les photos de dos des élèves ? Elles étaient affichées longtemps dans les couloirs. J'ai trouvé ça génial, parce qu'on travaille beaucoup avec les élèves sur qu'est-ce qu'il se passe quand ils sont vus par les autres, mais moi aussi, l'image que je donne de moi. J'ai les cheveux gris, je suis vieille, pour les élèves, c'est très bizarre ça. C'est vrai que c'est quelque chose qui leur fait de l'effet et en plus c'est quelque chose avec lequel je joue beaucoup. D'abord, j'aime beaucoup m'habiller, j'aime jouer avec ça et je leur renvoie aussi ça. Par exemple, quand il y a un élève qui est bien habillé ou qui s'est coiffé différemment et que je l'ai en classe, je le souligne. J'essaie toujours de souligner quelque chose de positif et d'intéressant. Et j'ai remarqué, ils sont très touchés par ça, ils ont l'impression d'exister, physiquement déjà. Et ensuite de souligner quelque chose de positif qui a été fait, un mot aimable .... Moi je parle beaucoup, donc on pourrait relier l'image de soi à la relation. Ici on se parle beaucoup, on se raconte. On dit ce qu'on a aimé, ce qu'on n'a pas aimé, ce qu'on a fait, etc. Ce que je souligne beaucoup ici, ce sont les petits moments importants. Alors motivation, moi j'ai l'impression que j'ai un moteur perpétuel, je ne me suis jamais ennuyée. Et dans motivation, il y a les mots, donc c'est toujours lié à la parole. Dans les valeurs pareil, il y a « combien tu vaudras ». Donc moi la valeur, c'est quelle valeur je donne aux choses. Je donne beaucoup de valeur à un détail parce que j'estime que ce détail il est révélateur de ce qui c'est passé. La valeur, c'est vraiment le prix ... je trouve que les élèves sont précieux. Mais moi aussi je suis précieuse et mon temps l'est aussi. Mais j'éprouve du plaisir à accorder du temps aussi parce que je retire de votre questionnement et de ce que ça me fait entendre de ce que je dis, beaucoup. Donc la valeur est aussi toujours liée à la parole et j'accorde beaucoup de poids à la valeur d'un élève. D'ailleurs un élève m'a écrit un jour « la parole c'est tout ce qu'on a, il ne faut pas la laisser tomber ». Et puis les activités, je crois que je suis active, j'suis hyperactive puis je me soigne comme ça. Et si vous permettez j'ai envie de rajouter un mot, parce que le mot qui m'intéresse le plus, c'est celui qui manque, pas ceux qu'on me donne. Je rajoute l'idée de passage, ce qui m'intéresse c'est quand l'élève passe à l'acte. Qu'il passe me voir, qu'il fait un petit pas de côté, quand ce n'est pas ça mais ça qu'il aurait fallu dire ou faire. Le mot 'pas' il est aussi intéressant parce qu'il y a l'idée derrière qu'on y va petit pas par petit pas.</p>
56	I	<p>ma dernière question, pouvez-vous me donner un adjectif ou une expression qui résume l'ambiance générale de votre école ?</p>
57	Mme C	<p>vivante !</p>

Transcription de l'entretien avec les élèves délégués, Aimée Stitelmann (11.03.10)

N° du tour de parole	Protagoniste	Propos
1	I	Alors, la 1 <sup>ère</sup> question que j'ai à vous poser, c'est de vous demander ce qui vous a attiré dans le projet du PAVE, dans ce dispositif, pourquoi vous avez eu envie de participer et depuis combien de temps vous participer ?
2	S	je réponds moi ? moi ce qui m'a motivé, d'abord c'est le petit papier à la fin de l'année déjà [les délégués reçoivent une attestation de l'Ecole à la fin de l'année scolaire] et puis en fait, l'année passée on n'avait pas de délégués, donc on n'était pas au courant des choses que le PAVE organisait, et si on avait des problèmes, les profs nous disaient toujours « vous aviez qu'à avoir des délégués », alors je me suis portée volontaire, j'étais la seule donc j'ai été élue d'office. Et le temps, ben c'est depuis le début de l'année, je ne suis juste pas allée au week-end de formation, j'étais pas là, j'étais malade. Je participe pour aussi aider et informer des problèmes au corps enseignant et administratif.
3	C	Moi ce qui m'a motivé, ça fait deux ans maintenant, la première année c'était comme elle, de m'intégrer dans l'école au départ. Je savais que j'allais connaître plein de monde. Je connaissais des délégués des années précédentes qui m'ont dit qu'il y avait une très bonne ambiance avec les enseignants et les élèves, donc ça m'a motivé. Faire le lien entre la direction et les élèves bien sûr, mais ce n'était pas motivation principale, c'était d'abord d'être plus proche du corps enseignant, vraiment. Et la 2 <sup>ème</sup> année, c'est parce que je retrouvais les personnes, que je faisais quelque chose qui me plaisait, donc je me suis portée directement volontaire, je me suis même battue pour être déléguée cette année.
4	I	Ok. Justement dans le cadre du PAVE, dans les assemblées de délégués, en tant que délégués vous avez des décisions à prendre, est-ce qu'il y a des domaines particuliers dans lesquels vous pouvez prendre des décisions ? ou est-ce que vous pouvez décider sur plus ou moins tout ce que vous voulez ? ou est-ce que vous savez que c'est restreint à certains domaines ?
5	C	Il y a des domaines oui. Tout ce qui est dans l'établissement, dans l'enceinte de l'école, si on veut aménager l'école, je pense qu'on a le droit de faire tout ce qu'on veut, honnêtement. On présente à peu près tout ce qu'on veut si le projet est concret et qu'il tient la route .... Les aménagements, les poubelles, les pauses, y'a pas eu de soucis. Et non, il y a des choses qu'on ne peut pas changer. Ce qui est scolaire, scolaire, les cours, les horaires, même les professeurs. On n'a rien à dire. On peut faire part des problèmes mais on ne peut rien changer.
6	S	c'est vraiment limite le décor de l'école. Le seul truc qu'on a pu changer c'est de pouvoir partir après les épreuves en fin d'heure, c'est le seul truc qu'on a pu changer qui était vraiment dans le scolaire. Sinon c'est

		vraiment .... (C : 4 ans on a mis pour le faire) ouais 4 ans ...sinon c'est vraiment ... on n'a pas vraiment d'impact, on dit ce qu'il y a comme problème et puis, les profs voient vraiment ce qu'ils peuvent en faire.
7	C	y'a beaucoup de communication, on peut discuter de tout, même si on a un problème avec les horaires, on pourra le dire, mais y'a des choses que très clairement on ne peut pas changer, ça c'est sûr. Maintenant, dans l'école on peut changer plein de choses, la relation entre les élèves, les profs, ce qui est des maîtrises de classe aussi, où là on change plus au niveau des ... dans l'école.
8	I	Et du coup, les décisions que vous pouvez prendre, est-ce qu'elles le sont toujours avec les adultes ou est-ce qu'il y en a certaines que vous pouvez faire passer sans eux ?
9	S	y'en a aucune. Faut toujours faire appel aux adultes, aux profs, à la direction pour avoir un impact quelque part.
10	C	y'a des demandes qui sont faites sans les adultes. L'année passée il y a eu l'histoire des casiers, il y a eu deux, trois trucs, mais c'est sûr qu'à chaque fois ça doit remonter à la direction, qui donne son accord, qui revient et s'ils ne sont pas d'accord ben on va réessayer, réessayer, réessayer.
11	I	donc ça passe toujours par la direction ?
12	C	oui, au bout du compte ça passe toujours par elle.
13	I	d'accord, et puis justement les décisions qui ont été prises, là où vous avez eu un accord de la direction, est-ce qu'il y a toujours eu des résultats ? ou est-ce qu'on vous a dit « oui c'est bon » et il n'y a pas eu de suite ? est-ce que c'est déjà arrivé ou est-ce qu'en général c'est plutôt bien tenu ?
14	S	quand il nous dise « oui c'est bon, on va parler de ça, on va le régler » normalement ils le règlent.
15	C	non honnêtement, que ce soit oui ou non, même si c'est non ... il y a des sujets, comme l'histoire de partir plus tôt quand on a fini les épreuves, ça faisait 4 ans que c'était non, et au bout de 4 ans c'était oui. Ils sont toujours ouverts, même si on va proposer 50 fois la même chose, ils vont rediscuter 50 fois au niveau de la direction, et c'est pas « non, on en a déjà parlé ».
16	I	XXX, comme tu viens d'arriver, je te pose la 1 <sup>ère</sup> question que j'ai posé à tes camarades ; j'ai demandé à C et S ce qui les avait attiré dans le PAVE, pourquoi elles avaient envie de participer et depuis combien de temps elles y étaient ?
17	T	ben moi c'est un peu ... comment dire ça ... je fais partie de beaucoup de chose et c'était nouveau qu'à l'école on puisse être délégué, du coup je me suis lancée dedans. Comme je fais beaucoup de choses pour les jeunes, et là, comme c'est à l'école, c'est encore un avantage. Je me suis lancée dedans en fait. Et c'est ma 1 <sup>ère</sup> année.

18	I	donc là, la question que je viens de leur poser, c'est de savoir si, au niveau des décisions, lorsque vous aviez eu l'accord de la direction, si il y avait toujours eu des résultats ou si on vous avait dit « oui oui c'est bon » et qu'il n'y avait pas eu de suite.
19	T	y'a toujours eu une suite, oui !
20	I	D'accord. Est-ce que vous avez l'impression d'être pris en compte sérieusement par les adultes de votre école, sur ce que vous dites ... ?
21	S	ah oui complètement.
22	C	ah ouais !
23	T	c'est la première fois, je pense que c'est une bonne chose le PAVE !
24	C	c'est vraiment ... dans les règles basiques où on dit qu'on est tous égaux, tout ça ... dans les délégués c'est pas comme au cycle où c'est des maîtrises de classe et où le prof c'est le prof, et il y a le rôle d'élève. Là on est vraiment tous
25	T	au même niveau
26	C	... oui, d'ailleurs les profs ils sont mélangés parmi nous même quand on est assis, et le langage ... c'est pour ça qu'on a plus d'affinités avec ces profs, les profs du PAVE. Parce qu'honnêtement, on discute de tout
27	T	ils sont plus à l'écoute
28	C	... voilà, et pour n'importe quoi
29	T	oui c'est sûr
30	S acquiesce	
31	I	donc ça c'est par rapport aux profs du PAVE, où vous avez vraiment l'impression d'être bien écoutés ; et par rapport aux autres profs en général dans l'école, est-ce que c'est moins le cas ?
32	T	ça dépend.
33	S	ouais ça dépend.
34	C	ouais, mais souvent ça s'arrête à un rôle de prof. Y'a moins d'affinités. On est quand même parti avec les profs du PAVE en week-end de formation pendant 2 jours, on se voit quand même tous les mois au bout du compte ... du coup ... on se retrouve aussi à midi pour manger ensemble, du coup on a des conversations avec eux qu'on aurait peut-être pas avec d'autres profs.
35	T	c'est sûr !
36	I	et vous retrouvez les profs que vous avez dans le PAVE comme profs de cours ?
37	S & C	ouais
38	I	et du coup, ça se passe mieux les cours avec eux ou ça change rien ?
39	T	ben, on les connaît mieux, donc ...



40	C	déjà, les profs qui font partie du PAVE, ils sont plus ouverts, plus, plus ... peut-être plus drôles que les profs « normaux » si je puis dire. Donc de base, moi les profs du PAVE que j'ai comme profs pendant la semaine, ils ont déjà une attitude différente avec les élèves. Direct, c'est déjà une attitude plus amicale, voilà.
41	S	Moi j'ai eu des profs l'année passée, je m'entendais super bien avec eux, et pour finir quand je suis déléguée, je les vois aussi au PAVE et je les ai à nouveau comme profs cette année, là je ne vois pas la différence. Par contre, les profs « normaux » c'est pas la même chose. Ouais, je trouve que les profs qui sont au PAVE ils sont plus ouverts à la discussion (acquiescement des 2 autres répondantes).
42	I	donc c'est plus vers eux que vous allez vous tourner de toutes façons s'il y a quelque chose à dire ? (acquiescement général) bon, ils sont aussi là pour ça, ils ont choisi ce rôle là (en rejoignant le PAVE) Et du coup, au niveau de la direction, là aussi vous avez l'impression d'être prises au sérieux ?
43	T	c'est mieux entendu que les autres écoles !
44	C	ça dépend aussi du degré de la direction. Par exemple, Mme Kistler et ceux qui dirigent le PAVE, ça fait aussi partie de la direction et avec eux ont a des affinités, par contre, la direction direction ... les doyens, moi personnellement je ne les ai jamais vu (T acquiesce) la directrice, elle vient trois fois par année, elle dit ce qu'elle a à dire, elle nous répond, donc elle est très ouverte quand même puisqu'elle écoute tout, mais elle repart, donc on n'a pas ... ça reste ... en haut.
45	S	ben moi, ma prof elle est doyenne, et je suis partie en voyage d'études avec la directrice. C'est vrai qu'en voyage d'études la directrice elle était un peu ouverte, mais bon elle était aussi dans son rôle de directrice, à donner vraiment les consignes. Ma prof de maîtrise qui est doyenne, c'est vrai que ... déjà elle fait pas partie du PAVE, et parfois on a du mal à dialoguer avec elle, elle est vraiment dans le truc de l'enseignement et de la direction et c'est tout.
46	I	D'accord. Et puis, dans l'établissement en général, il y a des droits et des devoirs pour tout le monde, les profs y compris, les adultes y compris. Est-ce que vous avez l'impression par rapport à ça que tout le monde est au même niveau, au même régime ...
47	T	non pas du tout !
48	I	vous avez plus un sentiment « d'injustice » enfin, d'injustice ... en tous cas un sentiment d'inégalités, d'asymétrie par rapport aux droits et obligations dans l'établissement ?

49	T	oui ça c'est sûr !
50	S acquiesce	
51	C	rien que par rapport aux délégués, dans le mémento, c'est les règles de chacun que ce soit pour les profs ou les élèves ... même si on voit bien qu'il est adressé aux élèves, mais les profs sont aussi censés le tenir ... y'a un article qui dit précisément qu'à chaque fois qu'il y a des assemblées de délégués ou d'autres assemblées, les profs ne sont pas censés mettre des examens pendant ces périodes là, parce qu'en tant que délégués on n'a pas à rattrapé des épreuves en dehors des cours. Ben ça, c'est respecté que dans un sens. Ils veulent mettre une épreuve, ils la mettront. Et à l'inverse, ils vont pas se gêner. Donc ça reste des relations profs/élèves un peu ..... donc les profs du PAVE se battent souvent, ils viennent nous chercher en cours. Moi, un prof du PAVE est venu nous chercher en cours en parlant à ma prof normale comme quoi je devais partir et que c'était comme ça et pas autrement. Donc même entre profs du PAVE, profs normaux et la direction, ils sont pas toujours d'accord.
52	S	moi pareil, parce que je me retrouve en 3 <sup>e</sup> , et on n'a pas toujours les même cours qui se suivent de jour en jour, et quand je loupe des cours pour des assemblées, quand je me retrouve le cours d'après, et qu'ils ont vu un chapitre nouveau, je leur fais la remarque que normalement d'après le mémento ils doivent pas reprendre ou commencer un chapitre à ce moment là, et ils me répondent que comme on est en 3 <sup>e</sup> ben on doit aller vite pour les examens et tout.
53	I	ok, donc par rapport aux profs du PAVE, eux ils respectent plus ces lois en général ?
54	S & C & T	ouais
55	I	ok, est-ce que vous avez l'impression, parce que tout le monde sait qu'il y a un règlement dans l'établissement, que ce qui a dans ce règlement ou aussi dans les règles du PAVE c'est quelque chose de clair et de connu par tout le monde ?
56	S	connu non
57	T	non
58	S	parce que, par exemple, le mémento on nous le passe, on nous dit « vous devez le lire pour demain » et on doit signer la charte, et comme on a déjà plein de trucs à faire, à acheter et tout ... on se retrouve le

		lendemain, on a juste signé la feuille, on la passe et puis c'est tout, et on oublie le memento. Personnellement ça fait 2 ans que je suis dans cette école, j'ai jamais lu le memento. Je connais les règles de base de l'Ecole, mais les règles de cette école, nan.
58	I	donc là, le memento, c'est pour l'école ou pour le PAVE ?
59	S & C	l'école ! il y a des règles pour le PAVE, mais c'est pour l'école en général.
60	C	mais c'est vrai qu'on nous le donne en 1 <sup>ère</sup> année, la 1 <sup>ère</sup> semaine et qu'on doit le lire pour tel jour, mais ...
61	I	mais on revient pas dessus ? les profs le regardent pas avec vous ?
62	C	non
63	T	ça dépend quels profs
64	S	les profs qui nous des remarques, ils nous disent « c'est écrit dans le memento, vous aviez qu'à le lire »
65	C	c'est plutôt, on l'utilise chacun quand ça l'arrange.
66	T	ouais c'est ça
67	S	ouais
68	C	que ce soit les profs ou les élèves on va l'utiliser que quand ça nous arrange.
69	I	justement, j'allais vous demander si ce règlement il est plutôt là pour fixer vos obligations et les interdits ou si c'est plutôt quelque chose qui est là pour fixer des règles quelque part aussi pour vous protéger, pour que personne ne viole ces règles et puisse se comporter comme il veut, notamment les profs, de façon arbitraire ?
70	Les 3 rigolent et chuchotent	je l'ai pas lu, moi non plus, moi si mais je m'en souviens plus
71	I	mais du coup, l'usage qui est fait des règles par les profs ?
72	C	moi je pense qu'ils ont fait le memento parce qu'il faut avoir des règles dans l'école. Mais honnêtement, c'est les règles basiques qu'il y a dans toutes les écoles je pense
73	C & S	ouais, ouais c'est ça
	S	mais aussi, au Cycle, on se retrouve avec une feuille A4 avec quelques règles et la charte du Cycle, et là on se retrouve avec un petit bouquin avec tout plein de règles ...
74	C	pis c'est des règles toujours basiques qui reviennent ... pas boire, pas manger
75	I	et du coup, vous ne pensez pas qu'avoir un minimum de connaissances de ces règles, ça pourrait pas parfois vous être utile pour vous 'défendre' ... 'fin, est-ce que vous pouvez imaginer ou penser que ce règlement ça peut être quelque part aussi une arme pour vous ... par exemple quand il y a des décisions qui sont prises

		n'importe comment ... est-ce que vous pensez parfois à vous référer à ce règlement ? ou c'est quelque chose pour vous qui est là, mais ... sans grande utilité ?
76	C	j'sais que dans mes classes que j'ai eu, vraiment on l'utilisait ... comment dire ça poliment ... (moi : non mais vas-y franchement) ... pour faire chier ! (rires) par exemple, quand il y avait une assemblée et qu'ils n'avaient pas le droit de mettre d'épreuve, ça arrangeait toute la classe qu'il y ait pas d'épreuve, donc là, on va ressortir le memento. On retient les règles qu'il faut. Mais justement, on l'utilise quand ça arrange. Mais y'a pas assez de monde qui connaît les règles qui sont dedans.
77	S	ouais moi pareil, j'ai été opérée en début d'année, et quand je suis revenue y'avait plein d'épreuves et ça tombait sur une assemblée, j'ai fait la remarque à ma prof que j'avais une assemblée et que le memento lui interdisait de mettre des épreuves à ce moment, mais comme les autres de ma classe ne le savait pas, ils ont rien dit, et elle s'est sentie agressée par moi, et comme en 3 <sup>e</sup> c'est toujours pareil, on doit faire vite .... Donc moi, franchement, le memento il ne me sert pas à grand-chose.
78	C	pis même les profs ils le lisent pas tous, sinon ils sauraient ce genre de choses. Donc je ne pense pas qu'ils soient au courant de tout.
79	I	et est-ce que vous savez justement si ce règlement il a été élaboré avec des élèves ?
80	T	non non, je pense pas
81	C	non je pense pas, c'est le même depuis qu'on est dans cette école, pas l'ancienne, mais le nouveau bâtiment, donc il a deux ans
82	T	personnellement je pense pas, parce que moi j'ai fait une charte pour une école quand j'étais dans le canton de Vaud. Là c'est nous qui avons fait la charte, et c'est toujours la même depuis ... mais là je ne pense pas que c'est nous, parce qu'on voit la différence en fait, des règles.
83	S	ouais les règles sont surtout adressées aux élèves
84	C	ouais c'est les règles basiques de toute école
85	S	parce que la règle de pas boire en classe alors qu'on est face à un prof qui boit de l'eau ou un coca, on voit bien que c'est des règles pour nous et pas pour eux
86	I	d'accord. Maintenant, au niveau plus relationnel, vous avez l'impression qu'il existe un respect mutuel entre vous et les profs en général dans l'établissement ?
87	S	moi perso, y'a des profs on leur dit bonjour, comment ça va, et tout, et d'autres où on leur dit bonjour, on fait le cours, et au revoir. Ça dépend des profs, y'en a on voit qu'ils sont ouverts, où ça nous pose pas de problème de leur demander comment ça c'est passé les vacances, des trucs comme ça, et y'en a d'autres qui s'en foutent complètement, on revient des vacances, mais ils vont pas chercher à savoir comment ça c'est

		passé ni rien, ils continuent leur cours et puis voilà. Ca dépend des profs.
88	C	ça dépend des classes aussi ! parce que moi j'étais en 1 <sup>ère</sup> matu, et c'est pas du la même ambiance qu'en 2 <sup>e</sup> diplôme. Les profs sont vachement moins .... En matu ils prenaient beaucoup plus le temps de discuter, vous allez bien ... on avait plus une relation comme au cycle avec les profs, plus proche. Et vu que quand c'est des classes agitées y'a pas de communication ... ça rentre en confrontation directe ...
89	S	tout dépend, moi je suis en 3 <sup>e</sup> matu et pourtant, on est bien agité. Mais ça nous fait bien plaisir de demander au prof comment se sont passées ces vacances, comme ça il tape un peu la discu, et on loupe un peu de son cours ... mais y'a vraiment des profs où on sait qu'ils sont stricts, qu'ils vont faire leur cours, du coup on pose même pas de questions. On dit juste bonjour, on s'assied et puis on continue le cours.
90	I	mais de façon générale, vous avez plus l'impression que ça tend vers le respect ou vers l'indifférence ?
91	C	le respect
92	T	le respect
93	S	ouais ... le respect indifférent on va dire !
94	C	c'est un extrême ou l'autre ! y'a soit le prof cool, qui vous nous demander comment étaient nos vacances ... pour moi, c'est souvent les profs du PAVE, soit c'est le prof qui a pas de patience et qui va directement clore la discussion. Mais la majorité, sur les 2 ans que j'ai eu, ils sont plutôt ouverts. Tu viens à la fin du cours pour poser des questions, y'en a rarement qui vont t'envoyer balader. Pendant le cours peut-être, mais pas à la fin. Si tu viens discuter, j'en connais très peu qui vont rester indifférent.
95	S	ben moi j'en connais !
96	(rire général)	
97	I	donc là je parlais de respect, mais au niveau relationnel toujours, dans l'école en général, vous ressentez plutôt une asymétrie prof/élève clairement marquée ou plutôt une égalité entre vous et vos profs, même si dans l'absolue ce n'est bien sûr pas le cas ?
98	C	ben moi c'est différent parce que je suis déléguée depuis le tout début, mais moi j'adore, j'ai une relation ... je me sens vraiment, même à égalité avec certains profs ! mais ceux qui ne sont pas délégués, honnêtement, les profs sont là pour la discipline et ça s'arrête là je pense !
99	S	toujours en 3 <sup>e</sup> , moi j'ai un prof qui nous considère comme des adultes ... c'est-à-dire qu'il nous donne le cours, on comprend pas, il s'en fout, il continue. Limite on doit faire des recherches sur internet pour comprendre le cours. Y'en a d'autres, c'est vraiment prof/élève, mais le prof qui s'intéresse à nous. Il sait qu'on est élève, qu'on est pas censé tout comprendre d'un coup. Mais par contre, j'ai eu un prof en 1 <sup>ère</sup> année ici, il était jeune et dès le départ il nous a fixé les règles, il nous a dit « j'ai foutu le bordel en cours, j'ai loupé pas mal de cours, j'ai du faire le collège pour adultes, j'ai voyagé et tout » et il nous a dit « je

		veux que vous respectiez un minimum, mais vous avez aussi le droit de déconner » et nous, du moment où il nous a dit ça, qu'il nous a donné la permission de déconner, et ben c'est le seul prof qu'on respectait en fait. Parce qu'on savait qu'il avait vécu à peu près la même chose. C'est pas comme les autres profs qui sont strictes et puis limite c'est des gens qu'on voit qu'ils étaient vraiment callés aux études et puis voilà ...
100	T	moi je ne suis pas tous les jours là, comme je suis apprentie, et du coup ça se passe très bien avec les profs. Mais je crois que comme on est déjà dans le monde professionnel directement, il y a un peu plus de respect envers nous. Ils nous considèrent déjà un peu plus comme des adultes je crois.
101	I	De façon générale, vous voyiez plutôt vos profs comme ceux qui sont là pour vous juger et vous punir ou plutôt comme des alliés potentiels quand vous avez des difficultés ?
102	T	des alliés
103	C	ouais moi aussi
104	S	contraire, non parce que 3 <sup>e</sup> matu, c'est vraiment speed speed et quand on comprend pas, ils nous disent ben vous regardez le planning des appuis et vous y allez, ou d'autres trucs comme ça. Donc c'est vraiment pas des alliés parce qu'on peut pas poser des questions ; certains s'en foutent, d'autres ont déjà compris parce qu'ils ont leur répétiteur derrière puis le prof nous dit « les autres ont déjà compris, pourquoi pas toi ? » donc il continue le cours et puis il s'en fout.
105	C	ah ouais, moi non. Même s'il y a certains profs avec lesquels je m'énervais, il y a des renvois, voilà ... au bout du compte, ça reste des alliés. Avec moi en tous cas. Je sais que si j'ai besoin, sans exception, pourtant y'a des profs que je supporte pas, sans exception, je sais que si je viens y'a pas de soucis.
106	I	et comment du coup vous expliquez ces différences ? c'est une question de classe, d'élève ?
107	C	la classe et l'élève moi je pense
108	S	moi j'dis c'est les deux. Si on a une classe agitée et que le prof il a pas beaucoup de patience, il va péter un plomb directement, il donne son cours et il nous ignore. Moi personnellement j'lève la main avec 2 profs, pour poser une question, il ne me regarde même pas, j'lève la main pour donner une réponse, il ne me regarde pas non plus. Parce que la classe est agitée et qu'ils sont plus entrain de faire la discipline que de faire attention à qui lève la main.
109	I	et toi, C, ta classe, c'est aussi une classe agitée ?
110	C	ouais, franchement, c'est la mort ! vraiment ! c'est la première classe de l'école qui a eu deux jours de renvoi complet, toute la classe. C'est la première fois qu'ils font ça à Aimée Stitelmann. Nous on sait maintenant, les profs démissionnent vite. Ça fait 6 mois qu'ils sont avec nous et ils démissionnent. C'est-à-

		dire qu'il y en a plein maintenant qui s'assoient à leur bureau et qui laissent tomber.
111	S	ouais
112	C	C'est comme à tous niveaux scolaires, au bout d'un moment voilà ...
113	T	on abandonne
114	C	mais au bout, bout du compte, si un élève veut, parce qu'on est quand même quelques-uns à vouloir bosser de temps en temps. Si on veut vraiment, je reste à dire qu'ils sont ouverts. Peut-être pas pendant le cours lui-même parce que voilà, mais si il faut, c'est les premiers à aider. Y'a des branches où j'ai des difficultés, l'italien c'est la branche où j'ai le plus de difficultés, c'est aussi la branche dans laquelle je m'entends le moins avec la prof, et pourtant c'est la seule vers qui je vais en fin d'heure pour poser des questions, et elle me répond alors que je suis presque sûre qu'on se déteste autant l'une que l'autre, et qu'elle a de la rancœur par rapport à moi.
115	S	avec les classes agitées, c'est vraiment des extrêmes dans l'école. Ils n'essaient pas de se poser avec la classe pour discuter, c'est soit ils renvoient, soit ... heureusement que c'est anonyme, mais moi, hier, dans ma classe, y'en a un qui a jeté une boule puante en classe donc on a tous du sortir, le doyen nous a fait rentrer, et on lui a pas dit pourquoi on était dehors sinon ça aurait été la merde, et après, y'en a un autre qui s'est allumé un cigarillo en classe pendant le cours, et la prof n'a rien dit, ça c'est l'autre extrême.
116	C	soit ils renvoient, soit ils démissionnent, et là ça veut dire que tu peux faire tout ce que tu veux. Parfois ils continuent à faire leur cours mais ne disent rien, parfois même il y en a qui ne font plus cours du tout. Moi je sais que le mercredi matin, c'est du niveau du cycle d'orientation parfois, la prof s'assoit et c'est tout, du coup, ils vont mettre le feu par terre .... Comme ils disent tous nos profs « vous êtes au post-obligatoire, nin nin nin ... » mais ça reste une mentalité de jeunes à plein temps.
117	T	même chez les apprentis c'est comme ça. La prof est obligée de mettre des cartons, comme au foot ... jaune, vert, rouge ... pour pouvoir renvoyer, parce que comme on est des apprentis, ils ne peuvent pas nous renvoyer à tous les cours, sinon les patrons ils vont s'énervier auprès de l'école après.
118	S	chez nous c'est des avertissements, 1 <sup>er</sup> , 2 <sup>ème</sup> et au 3 <sup>ème</sup> tu es dehors. Mais au bout du compte, il y en a tellement que les profs oublient qui en a déjà eu ou pas, donc bon.
119	T	ah non non, chez nous, ils le notent.
120	C	chez nous, ils renvoient, y'a pas de discussion avant. Et ils renvoient en masse, parfois, 5 d'un coup.
121	S	ah chez nous, non, parfois je regrette. Y'en a qui pette les plombs et qui demandent eux-mêmes au prof de renvoyer ceux qui foutent le bordel, mais le prof répond « on n'est pas là pour faire de la discipline »
122	T	oui c'est vrai, y'a parfois des profs qui répondent comme ça

123	S	Mais c'est même pas faire de la discipline, c'est juste qu'il y en a certains qui aimeraient pouvoir bosser et ils sont pénaliser par les cons qui sont à l'arrière entrain de gueuler
124	C	ouais ça c'est vrai
125	I	je voulais vous demander si vous avez l'impression de pouvoir vous exprimer librement d'abord dans votre classe, avec vos profs ordinaires ?
126	C	oui, s'il y a quelque chose à dire, personnellement je le dis
127	S	non, ça dépend
128	C	ils écoutent, mais ça veut pas dire qu'ils changeront quelque chose
129	S	ouais voilà ! en tous cas ils font au moins semblant d'écouter, c'est déjà ça.
130	I	mais vous osez vous exprimer, dire si quelque chose ne va pas ?
131	T	ouais bien sûr
132	C	on est là pour ça
133	S	nous en fait, au début de l'année, on a fait ça pour le cours de gestion ... parce que le prof en fait, c'est un boudeur. Donc dès qu'il y a trop de bruit, il s'assoit à son bureau, il croise les bras et il ne dit plus rien. Donc on en a parlé à notre prof de maîtrise qui est aussi doyenne, elle a fait appel au prof, il nous a fait tous les reproches possibles, nous on a fait pareil avec lui, on revient en cours, on a tenu deux jours sans faire de bruit, mais il a un enseignement vraiment pourri donc c'est de nouveau le bordel. Et lui il continu à bouder et après il nous reproche de lui avoir fait perdre son temps et de l'avoir fait se déplacer pour 45 minutes pour rien du tout, et surtout que rien ne change, mais lui non plus n'a rien changé du tout, donc bon. On parle, mais c'est pas sûr que ça change en fait.
134	I	Contrairement à si vous parlez au niveau de l'établissement, via le PAVE, là les choses chances ?
135	Les 3 en cœur	ah oui ça c'est sûr !
136	I	mais dans la classe ...
137	C	c'est dans toutes les écoles pareilles, les mêmes histoires ... on peut parler mais dans les faits ...
138	I	la classe c'est la classe, et le prof il y fait un peu ce qu'il veut ?
139	T	oui, c'est le roi en classe le prof
140	S	de toutes façons, il n'y a pas de caméras de sécurité ni rien, donc il peut faire ce qu'il veut le prof, et après c'est sa parole contre celle de la classe
141	I	et puis ça, du coup, vous sentez bien la différence entre la classe et le niveau du PAVE ?
142	Les 3	ah ouais !



143	C	quand c'est des profs 'normaux' il y aura de toute manière des « si vous êtes pas contents c'est dehors », etc .. c'est prof/élève, et ça je pense que ce soit en infantine, en primaire, au cycle, à l'ECG, au collège c'est pareil. Ça c'est prof/élève. On peut discuter, ils vont entendre, mais voilà. Moi je sais que les profs qui font un peu bouger les choses, ce sont les profs du PAVE, ils vont vraiment s'investir. Les profs qui ne sont là que 2 ou 3 heures par semaines, ils n'ont pas de raison de s'investir pour nous de toutes manières.
144	S	ben ouais, moi, mon prof de gestion, on a nouveau fait appel à notre prof de maîtrise et on lui a dit qu'il fallait vraiment lui donner des cours de pédagogie s'il nous prenait pour des adultes alors qu'on est à l'école ou bien alors qu'il fallait qu'on change de prof. Et ben elle nous a clairement dit « c'est un prof qui a de l'expérience à l'université, on peut rien faire contre lui ».
145	I	et est-ce qu'il y a des sujets dont vous voudriez parler et dont vous ne pouvez pas parler ? ou est-ce que vous avez le sentiment de pouvoir tout dire ?
	S	ben du style que un il mette le feu à sa trousse, que l'autre commence à fumer sa cigarette et qu'un autre jette une boule puante en classe, ça c'est sûr, si la prof dit rien, nous on va s'en plaindre auprès d'eux, les élèves, mais on va pas aller le rapporter à la prof de maîtrise ... parce que quelque part, on est solidaire.
146	C	moi quand dans ma classe il y a des choses comme ça qu'ils se passent, oui on va se plaindre, et on va vouloir dire les choses, mais pas tout non plus ... par exemple ni qui sait, ni comment ...
147	T	pour nous protéger
148	C	ouais voilà, du coup on va dire les choses mais sans tout dire et après ça nous met dans des situations un peu délicates ...
149	I	mais du coup, si là vous ne voulez pas dire les choses, c'est plus par solidarité entre vous, pour pas vous dénoncer et créer des problèmes entre vous ...
150	T	alors qu'on attend une réaction
151	I	.... que parce que les profs ne vous écouteront pas ?!
152	C	y'a un sujet, par exemple, le cannabis dans l'école, là les profs ils sont à l'ouest, à part les profs du PAVE. Et pourtant, dans cette école, c'est un sujet qu'il faut aborder. Je suis mal placée, je suis entourée de fumeurs. Mais les gens viennent défoncés en cours, etc, faut arrêter. En tant que prof, ils le voient bien, mais moi personnellement, j'entrerais pas en matière avec eux là-dessus.
153	S	ouais c'est la solidarité et on va pas .... On voudrait bien que les profs les renvoient d'un coup plutôt que de

		faire appel à la prof de maîtrise qui après elle va les renvoyer pendant un moment ou leur donner un travail à faire, mais après coup.
154	C	y'a des sujets où les profs devraient réagir directement. C'est pas à nous d'aller engager une conversation alors que c'est le rôle du prof de réagir. Y'a des sujets où nous on ne va pas réagir, on va pas aller dire les problèmes qu'il y a car c'est aux profs de le faire.
155	I	mais après du coup, pour relayer les problèmes de la classe, que les autres vous transmettent, ça en général, vous avez toujours pu le relayer en assemblées des délégués ?
156	S	ouais on a pas mal de temps pour en parler, et de toutes manières, on a toujours une liste énorme de trucs à dire, et quand les autres parlent, ben nous on peut rayer des sujets sur notre liste au fur et à mesure, parce que c'est toujours les mêmes sujets qui sont abordés.
157	I	c'est un peu redondant, mais ... est-ce que vous avez l'impression d'être écouté et pris au sérieux ici ? apparemment, oui, mais plus par les profs du PAVE ?
158	Les 3 en même temps	surtout, surtout par eux !
159	C	faut le mettre en majuscule
160	I	mais .... et vous avez l'impression que eux du coup, ils bataillent aussi un peu contre les autres profs ?
161	C	moi j'ai assisté à des trucs pas très nets, honnêtement ! J'ai entendu des conversations, on voit que c'est un milieu d'adultes, de professionnels, mais ... y'a des profs qui se plaignent de certains comportements que les profs du PAVE peuvent avoir, étant donné qu'ils sont plus ... amicaux avec nous. Il y a un prof normal qui arrive et un prof du PAVE, les élèves vont plutôt arrêter le prof du PAVE pour discuter avec lui plutôt que l'autre prof. Du coup, au bout du compte y'a des jalousies.
162	S	mais les profs « normaux » ils sont prêts d'aller au PAVE pour écouter les élèves se « plaindre » de certains trucs de l'école.
163	C	les profs du PAVE ils s'investissent beaucoup, c'est énorme (les 2 autres acquiescent)
164	S	et les profs du PAVE, même en dehors du PAVE, ils osent nous dire qu'il y a des problèmes à l'école et qu'il faut les régler.
165	C	et aussi, on voit bien qu'ils ne se mélangent pas, quand ils sont en pause ou pour fumer leur cigarette, ils sont souvent ensemble les profs du PAVE
166	T	ouais, mais il manque un niveau là ... je pense qu'il faudrait quand même ... c'est bien enseignants-élèves,

		mais il faudrait aussi que la direction se mette à notre niveau pour certaines choses
167	T	oui
168	I	et il faudrait quoi par exemple ?
169	T	moi j'avais demandé ça quand on a fait la formation pour être délégué, que ceux du DIP et ceux qui sont en haut, ben qu'ils viennent parler avec nous pour qu'on puisse parler de certains sujets
170	C	c'est ce qu'on aura au conseil d'établissement
171	S	oui
172	I	donc c'est relayer, pas seulement au niveau des profs, ce que vous avez à dire, mais encore plus haut et pouvoir avoir un dialogue ...
173	C & T	oui c'est ça, c'est ce dans quoi on vient de se mettre maintenant avec le conseil d'établissement
174	S	ouais, mais bon, c'est 2 réunions par année !
175	T	c'est déjà ça !
176	C	oui c'est bien, on a déjà ça !
177	I	est-ce que, au niveau de ce que vous avez appris à faire au niveau du PAVE, est-ce que vous avez l'impression justement d'avoir acquis certaines compétences que les autres élèves non-délégués auraient moins développées ? qu'est-ce que ça vous apprend à faire selon vous ?
178	S	c'est prendre position par rapport à des choses, et aussi, si on n'est pas d'accord par rapport à ce qu'un autre délégué dit, et ben on sait dire ce qu'on pense et devant les profs. Alors qu'en dehors du PAVE, les élèves disent ce qu'ils pensent, entre eux, mais dès qu'un prof passe, ils se taisent et changent de sujet. Nous on a su s'adapter au fait que les profs soient là et on a appris à en parler avec le corps enseignant.
179	I	vous voyez d'autres choses les autres ?
180	C	prendre position, oui ; et aussi vis-à-vis de la classe. Par exemple, au début d'année, dès qu'il y a des altercations avec la classe le prof va demander « c'est qui le délégué ? » (T : rire, ouais souvent) et on se retrouve un peu là, où on doit dire les choses clairement, calmement, poliment, tout en faisant très bien comprendre l'avis de la classe. Faire le lien en live, si je peux dire ça comme ça. Moi c'est surtout ça que j'ai appris à faire ici, parce qu'avant j'étais assez impulsive, et là tout à coup, hop, t'es déléguée, tu changes et tu te dis « bon »
181	T	ouais, faut être neutre
182	C	voilà ... et moi, si les élèves vont trop loin, parfois je leur dit « non là ça joue pas, faut se calmer » et ils vont vachement plus m'écouter que si c'est le prof qui dit la même chose que moi ! ça c'est sûr ! Mais parce que je ne vais pas utiliser le même langage. Quand je vais parler au prof je vais peut-être être plus polie que

		si les élèves lui parlaient directement, et si je parle aux élèves à la place du prof, ben j'vais être moins polie que si c'était lui.
183	S	moi c'est pas pareil, parce que je suis la plus jeune de ma classe, et par contre, je suis la déléguée. Alors quand je dois prendre position devant la classe pour demander ce qu'ils ont à dire, ils chahutent, ils parlent, ils rigolent, font des grimaces pour essayer de me faire rigoler, alors que moi je suis là, tranquille, pour discuter. J'essaie de ne pas rire mais ils sont tous là à faire les guignols donc c'est difficile. Mais je pense que c'est aussi parce que je suis la plus jeune. Peut-être qu'ils pensent que je suis la moins mature, alors que quand je suis devant la classe, je vois très bien que je suis plus mature qu'eux !
184	C	moi c'est l'opposé ! j'ai quand même presque 3 ans de plus que certains élèves de ma classe. Du coup, même en plein milieu d'un cours j'vais dire « bon maintenant, toi écoutes, stop, ça suffit » quand je suis saturée. Y'a certains élèves qui disent « attention, la déléguée parle » et ils vont se taire. J'ai plus d'impact qu'un autre élève qui dirait la même chose. Peut-être parce que je suis plus vieille.
185	S	moi je suis plus jeune de 3 ou 4 ans par rapport à certains élèves, donc c'est sûr, c'est différent.
186	I	mais vous vous sentez personnellement enrichies de votre expérience au PAVE ?
187	Les 3	oui !
188	I	aussi au niveau du réseau que ça crée, tu en parlais avant C ...
189	C	ouais, c'est impressionnant ! en première année, quand j'ai fait déléguée, j'ai connu d'un coup ... on était combien au week-end des délégués ? 40, 50 .... Donc c'est en début d'année, t'arrives, et d'un coup tu connais 50 personnes, après tu rencontres d'autres délégués dans les couloirs, tu t'arrêtes, tu parles ... moi c'est ce qui m'a mis à l'aise dans l'école en tous cas !
190	I	et dans ce week-end de formation, vous y avez appris quoi ?
191	S	j'y étais pas, j'étais malade
192	C	je l'ai pas fait cette année
193	T	moi oui, mais ... (rires) .... On nous a mis dans des situations qui pouvaient arriver. On devait apprendre à gérer certaines situations. Par des jeux de rôles ...
194	C	on nous enseigne comment s'y prendre. Par exemple, qu'est-ce que tu vas faire si y'a ça qui se passe ... maintenant, dans la pratique ...
195	T	c'est pas la même chose !
196	C	voilà ! faut agir plus vite ...
197	I	mais ça vous a été utile tout de même ? au moins pour comprendre le concept et le mode de fonctionnement du PAVE ?

198	C	ben oui, notre rôle il été vraiment défini au week-end. Mais surtout, moi ça m'a mise à l'aise. Avant le week-end, on n'ose pas trop prendre la parole pendant les assemblées, on se retrouve qu'avec des gens qu'on connaît pas, etc, alors qu'après le week-end, on a vu qu'on pouvait discuter avec les profs, du coup, ça se passe beaucoup mieux après.
199	S	moi je l'ai pas fait le week-end de formation, du coup, j'apprends à connaître les délégués par rapport à ce qu'ils disent dans les assemblées, et ceux qui ont les mêmes idées, ben je m'arrête pour leur parler dans les couloirs. Mais quand ils sont tous rentrés du week-end de formation, ils se sont mis à parler de commission et tout, et moi j'y comprenais rien ! J'ai demandé à un délégué que je connaissais, il m'a expliqué et après, j'ai compris d'un coup. Donc j'y suis pas allée, mais j'ai compris quand même !
200	I	par rapport à ... pour parler de quelque chose de plus scolaire, quand vous êtes en classe, dans une situation d'apprentissage quand le prof essaie de vous faire passer quelque chose, majoritairement ça se passe comment ? la plupart sont là et 'balacent' leur savoir, pour le dire simplement, ou bien, est-ce qu'ils essaient de partir de choses que vous savez déjà, ou de trucs plus concrets ?
201	C	non, honnêtement, non. Les profs disent leur savoir. Y'en a qui vont peut-être plus insister, plus répondre aux questions, voilà ... mais si tu analyses juste comme ça, ils disent leur savoir et on apprend, voilà.
202	S	la gestion par exemple, pour moi, c'est de l'appris par cœur pur et simple parce que c'est trop rapide, et quand je le dis, parce que je pète des plombs avec le prof, il me dit « non, il y a toute une théorie derrière qu'il faut comprendre ». Mais ça, c'est lui qui la connaît, parce qu'il a fait plusieurs années d'étude là-dessus ...
203	C	nous on va un peu le recracher comme ça
204	S	ouais, on le recrache aux examens et aux épreuves, et je sais qu'en travaillant je vais pas sortir les taux de rendement et les ratios. Mais il y a aussi des profs qui sont totalement décalés, et du coup, nous on est HS pendant tout le cours.
205	I	et est-ce que vous remarquez des différences dans la pratique enseignante entre les profs 'normaux' et ceux du PAVE ?
206	S	énorme !
207	C	oui ....
208	I	ils font pas comme les autres ? du coup ils sont un peu moins là à juste 'cracher' leur savoir ? mais il font comment alors ?
209	C	on voit qu'il y a le savoir, par exemple avec mon prof d'histoire, ça enchaîne, il y a un bon rythme de travail, et ça passe très vite, justement parce qu'on ingurgite beaucoup en peu de temps, mais ce sera plus

		interactif... à un moment il va rigoler, il va nous commenter une image ... il va plus nous parler, nous commenter des choses ... même une branche comme le droit, où on peut pas faire grand-chose d'autre que de la théorie, mon prof, qui fait partie du PAVE, il sera plus à parler, à donner des exemples concrets ...
210	S	ça dépend aussi des cours. Par exemple l'histoire, même si c'est du 'craché', au moins on sait qu'il y a une suite logique ... alors qu'en gestion, on voit un truc en 1 <sup>ère</sup> année, et on le reprend en 3 <sup>e</sup> avec tout plein de nouveautés, donc on doit tout désapprendre et réapprendre ...
211	C	mais y'a des profs du PAVE qui sont pas forcément très bons enseignants non plus ! il y en a qui ne sont pas assez structurés ! donc ça dépend ...
212	S	ouais moi je trouve que les profs du PAVE, ils devraient avoir des cours plutôt relax ! j'ai eu le même prof du PAVE, en anglais et en géo ... en anglais c'était la catastrophe, ça allait pas du tout, c'était pas structuré ... alors qu'en géo, comme c'est qu'une suite de pays à voir, c'est un peu fouillis et ça lui allait très bien ! on dirait que les profs du PAVE ils choisissent exprès les branches cools ... comme la radio par exemple ! y'a des branches qui sont faites exprès pour eux on dirait ! la gestion, comme c'est quelque chose de stricte, si on avait des profs du PAVE qui sont vraiment déconneurs, ben ce serait mort ...
213	C	ouais, moi mon prof de gestion, je l'ai aussi en option théâtral, là c'est nickel, on travaille, on avance bien, mais en gestion, ça le fait pas !
214	I	et toi T, avec les apprentis c'est différent ?
215	T	oui, c'est différent ... nous on n'a pas de profs du PAVE comme profs de classe. Mais là il y a un nouveau programme pour former des assistants de bureau, et c'est bien structuré, je trouve que c'est bien ce qu'ils font.
216	S	mais on voit en assemblées des délégués que les apprentis prennent beaucoup la parole, parce qu'ils ont des problèmes avec leur patron à cause des assemblées. Certains doivent même faire des heures supplémentaires pour rattraper le temps où ils sont venus en AD .... Y'a pas mal de problèmes de communication patrons-école autour du PAVE. Mais la doyenne responsable des apprentis elle est très mobilisée pour que ça change. On voit que c'est plutôt du côté des patrons que ça bloque, ils s'en foutent un peu de ce qu'on fait ici ... alors que c'est vraiment bien d'avoir des délégués parmi les apprentis ! comme ça tout le monde est bien représenté !
217	I	pour vous, si je vous dit « compétence » est-ce que c'est différent des « savoirs » ?
218	T	oui c'est clair ! (les autres acquiescent)
219	I	mais en quoi c'est différent pour vous ?
220	C	y'a des profs qui ont beaucoup de savoirs, on voit bien qu'ils sont instruits, qu'ils ont fait l'université, et

		suivi le processus habituel, et qu'ils ont réussi ... sur le papier il n'y a rien à dire, mais ils n'ont pas la compétence d'enseigner !
221	S	oui
222	T	on voit qu'ils sont mal à l'aise en fait, j'ai l'impression
223	C	oui, ou qui n'ont pas le côté psychologique avec les élèves ... mais y'a l'inverse aussi, les compétences pour enseigner, mais pas assez de savoirs.
224	S	moi, le prof de gestion, il a été à l'université, donc on est tous en adulation devant lui ... mais il a pas la compétence pour être prof ! il nous considère comme des adultes alors qu'on est encore que des élèves .... Et mon autre prof, qui a pas fait l'uni, qui a beaucoup voyagé et qui revenait deux semaines avant ses examens pour réviser, ben lui, il a la compétence parce qu'il sait comment ça se passe avec les jeunes, et il avait le savoir parce qu'il a visité tous les pays dont il nous parle en cours.
225	I	mais pour vous il y a une nette différence entre les deux ?
226	Les 3 ensemble	oui, oui, carrément
227	C	c'est la 1 <sup>ère</sup> chose que tu remarques en début d'année, dès la 1 <sup>ère</sup> semaine.
228	I	je vais vous montrer des mots .... et maintenant, si je vous demande, en tant que délégué et d'après votre expérience dans le PAVE, quelle dimension ... enfin il peut y en avoir plusieurs qui sont touchées par votre expérience dans le PAVE... donc d'abord, laquelle vous mettriez en 1 <sup>ère</sup> ? on fait un tour de table, parce que c'est peut-être différent pour chacune ...
229	C	moi sans hésiter c'est relations !
230	T & S	ouais moi aussi !
231	I	aussi bien avec les profs que les élèves ?
232	Les 3	oui !
233	C	ça rejoint toujours ça au bout du compte
234	I	et d'autres dimensions qui vous parlent ?
235	S	motivation
236	C	oui !
237	S	déjà, pour être délégué, faut être motivé ... même s'il y en a qui sont plus motivés par le fait de louper des heures de cours, ça se voit directement ...
238	C	pis faut avoir des idées, et faut être présent à chaque fois et il y a quand même des heures entre midi et deux

		... les 3 <sup>e</sup> années ils ont quand même des examens rapidement .... Tout ce qu'on a organisé pour l'Escalade par exemple, ben ça tombait en plein pendant les semestriels et on avait des réunions après les cours, etc
239	I	au niveau des activités, ok, on a dit, ça prend du temps ... et au niveau de l'image de soi, est-ce que vous avez l'impression que ça a changé quelque chose dans votre façon de vous voir ?
240	C	la confiance ... moi je sais que l'année passée y'en avait pas mal qui avaient de la peine à parler en public, et à la fin de l'année, à la remise des diplômes, ils ont dit comme quoi ils étaient contents parce que ça les avait fait avancer là-dessus. Mais de moi à moi, non
241	S	non, moi non plus. Moi je suis toujours ouverte, donc bon ... mais je vois dans les assemblées de délégués, il y en a beaucoup qui ne prennent jamais la parole, c'est toujours les mêmes qui parlent ... je suis sûre qu'ils ne prennent même pas le temps de demander à leur classe s'il y a quelque chose, parce qu'ils ne parlent jamais !
242	I	donc vous, être délégué, c'est quelque chose qui vous correspond bien au niveau de votre personnalité ?
243	Les 3	oui !
244	C	moi, j'étais la seule à dire que j'étais intéressée quand les anciens délégués sont venus nous présenter le PAVE en tout début d'année et je connais encore personne !
245	T	moi j'ai même pas choisi d'être déléguée, on m'a choisi plus par expérience. Comme les autres savaient que je fais partie de pas mal de trucs pour les jeunes, ils se sont dit que je pourrais sans doute leur être utile. Et maintenant ils me remercient.
246	I	et au niveau des valeurs ... au fond, pourquoi vous y croyez ?
247	C	parce que ça marche !
248	S & T	ouais, ça marche !
249	I	mais ça au début, vous ne le saviez pas que ça marchait ?
250	T	mais ça se voit !
251	S	moi je l'ai clairement senti l'année passée quand on n'avait pas de délégués, on ne pouvait pas prendre le parole par rapport au PAVE alors qu'on avait vraiment pas mal de trucs à dire !
252	I	dernière question que je voudrais vous poser .... Si vous deviez me donner un adjectif ou une expression qui décrit le mieux l'ambiance et les relations au sein de votre établissement, ce serait quoi ?
253	S & C	dans l'école ?
254	I	ok (rises) si vous voulez, on peut faire les deux, dans l'école et dans le PAVE. Comme ça on voit si y'a vraiment une différence ....
255	C	moi je peux dire un mot ... le PAVE, c'est plutôt « égalité »



256	T	ouais c'est que j'allais dire
257	I	et l'école ...
258	S	« inégalité »
259	T	oui voilà !
260	C	école ... « communication » parce que c'est les élèves qui nous disent et nous on transmet
261	S	bon ça dépend des élèves !
262	C	en tout cas, « égalité » pour le PAVE, après pour l'école je ne sais pas trop
263	S	moi je dis « inégalité » parce que certains élèves, par rapport au travail du PAVE, ils s'en foutent complètement ...
264	I	mais c'est des élèves qui savent que le PAVE est là, mais qui sont un peu loin de tout ça, qui n'ont peut-être pas l'impression que ça change grand-chose ... non ?
265	C	en même temps, pouvoir partir plus tôt après les épreuves, ça tout le monde l'a remarqué ! ou bien les cendriers, c'est aussi eux qui demandent et ils voient bien que c'est fait !
266	S	ou les poubelles dehors
267	C	ou l'abri à scooters, les stores ... ils voient bien que tout est fait !
268	I	Ok, ben je vous remercie beaucoup, j'en suis arrivée au bout de mes questions ! Merci encore d'avoir pris le temps de me répondre !

Transcription de l'entretien avec les apprentis non-délégués, Aimée Stitelmann (18.03.10)

N° du tour de parole	Protagoniste	Propos
1	I	Alors, 1 <sup>ère</sup> question, très simple, est-ce que vous connaissez le PAVE, et si oui, qu'est-ce que vous pouvez m'en dire ? A quoi ça sert selon-vous ?
2	S	Ben par exemple, vu que nous on n'en fait pas partie, on peut leur poser des questions, que eux ils vont ensuite poser à des personnes ... plus haut placées je pense, si elles elles peuvent faire quelque chose.
3	A	Ben je sais qu'il y a un représentant, enfin, un délégué par classe dans toute l'école, et puis si la classe en générale a des remarques à faire, le délégué va dire soit des questions soit des remarques au PAVE, et selon ce que c'est, ça a à voir avec la direction ... 'fin ça dépend vraiment du sujet, du soucis ...
4	I	ok, et est-ce que du coup, vous avez l'impression que grâce à ça, ça vous permet de décider de certaines choses dans l'école ? est-ce que pour vous, c'est un moyen indirect de prendre des décisions dans votre école ?
5	S	moi je pense que oui
6	A	moi aussi, parce que par exemple pour l'escalade on nous a quand même proposé 3 thèmes
7	S	oui c'est ça
8	A	et après, chaque classe a voté, et ils ont décidé selon la majorité
9	I	donc vous avez tout de même l'impression de pouvoir agir sur certaines choses dans votre école ? mais pas sur tout ...
10	A & S	non pas sur tout
11	I	et sur quoi vous avez justement l'impression de ne rien pouvoir dire ou décider ?
12	A	ben j'sais pas, les cours par exemple
13	S	les horaires non plus, on peut pas demander à raccourcir un peu les heures de cours
14	A	ouais, tout ce qui est scolaire, ça ce n'est pas discutable
15	I	et est-ce que vous avez des exemples de choses que vous avez demandé via le PAVE ?
16	S	non, moi je ne me rappelle plus trop
17	A	je crois qu'on voulait demander pour le wifi dans l'école, mais je ne sais pas si notre délégué a déjà posé la question en assemblée ou pas ...
18	I	juste une question, pour me situer, vous, vous êtes ici depuis combien de temps ?

19	A & S	depuis cette année !
20	I	ok, donc c'est aussi la 1 <sup>ère</sup> fois que vous expérimentez quelque chose comme le PAVE, ou est-ce que dans vos autres écoles avant il y avait quelque chose comme ça ?
21	A	franchement, moi je ne me rappelle même plus trop ... enfin, oui, il y avait des délégués mais il n'y avait pas quelque chose comme le PAVE ... ça avait pas la même fonction en fait !
22	S acquiesce	
23	A	je ne sais pas trop comment expliquer en fait ...
24	I	ok, et après, par rapport à ce que vous pouvez décider, ce sur quoi vous avez votre mot à dire, est-ce que ça passe toujours par les adultes de l'école ?
25	S	oui, par la doyenne, la directrice ... des trucs comme ça
26	A	oui, par la direction je pense ...
27	I	donc le PAVE, ça permet aux délégués de faire le lien ....
28	A	ouais, ça fait le lien entre les élèves et la direction !
29	S	bon, parfois ça s'arrête aussi à la doyenne ...
30		ok, mais en tous cas, les adultes sont toujours impliqués ?
31	A & S	ouais
32	I	est-ce que vous avez l'impression, que par rapport à vos demandes, vous êtes pris en compte assez sérieusement par les profs et que vous êtes plutôt écouté ?
33	S	ben là, pour le wifi, ça fait un moment qu'on a demandé, non ?
34	A	ben justement, je ne sais pas si notre délégué a pu poser la question ou pas, donc bon ....
35		(remarque : la question a été posée lors de l'assemblée du 2 mars à laquelle j'ai assisté)
36	S	ben justement, on pose la question, mais après on ne sait pas ce qu'il se passe !
37	I	d'accord
38	A	on attend souvent les retours des PV en fait ! donc des fois c'est un peu long ...
39	S	donc on sait pas s'ils ont traité notre demande ou pas ...
40	I	d'accord, donc apparemment les PV mettent du temps à venir jusqu'à vous ?

41	A	même notre délégué a du mal à les recevoir donc bon !
42	I	et après, une fois que vous avez reçu le PV, c'est un peu plus clair pour vous ?
43	A	ben par exemple, notre délégué, après il nous dit ce qui c'est passé globalement à la séance. Donc on a quand même un suivi de ce qui se passe à l'école
44	I	mais ça c'est un retour qu'il vous fait en groupe, devant toute la classe ?
45	S	quelque fois oui, si ça concerne toute la classe, mais si c'est une question qu'A. ou moi on a posé, ben il vient nous le dire directement à nous.
46	I	et concernant les décisions qui sont prises au sein du PAVE, vous avez plutôt l'impression qu'elles sont suivies d'effet ou plutôt qu'on vous dit « oui oui, ça va être fait » et que rien ne se passe finalement ?
47	A	ben moi pour l'Escalade je suis pas venue, donc je sais pas ce qui a été fait, mais à ce qu'il paraît y'a eu quelque chose, donc ...
48	S	non moi non plus, mais ça c'est sûr, ils ont fait quelque chose ...
49	A	donc j' pense que ça se réalise entre guillemets ...
50	I	et vous avez d'autres exemples ?
51	A	ben pour le moment il n'y a vraiment eu que cet événement là, donc ...
52	I	parce que, jusque là, il y a eu combien d'assemblées ? est-ce que vous savez ?
53	A	ouh là ...
54	S	en tous cas 2 ça c'est sûr, autrement je sais pas ! je crois qu'il va y en avoir prochainement.
55	I	ok, et maintenant au niveau plus général de l'école, est-ce que vous avez l'impression ... bon, il y a un règlement intérieur comme dans toute école, et est-ce que vous avez l'impression que ces droits et ces obligations sont appliqués de la même façon pour les adultes que pour les élèves ?
56	A	ben moi je dirais que oui
57	S	ouais moi pareil
58	A	les règles sont valables pour tout le monde, après c'est sûr ...
59	I	ouais, mais après, est-ce que concrètement, vous avez l'impression qu'elles sont respectées de la même façon ....
60	A	ouh là ! en tous cas du côté des profs, oui, après du côté des élèves ... c'est un peu plus ... selon le comportement de certains

		élèves c'est pas vraiment respecté. Après, tout ce qui est question de respect, d'arriver à l'heure ... par exemple dans notre classe (S : ouh là) ben y'en a plein qu'ils ne le font pas, je veux pas citer de nom ... mais voilà quoi
61	I	donc vous avez plutôt l'impression que ce sont les élèves qui n'en font qu'à leur tête ?
62	S	oui, y'en a ils se croient chez eux, ils s'en foutent ... c'est dommage quoi, c'est ça le truc.
63	I	et vous n'avez pas d'exemple de profs qui ne respectent pas les règles ? par exemple, les délégués m'ont dit que vous n'avez pas le droit de boire en classe ... et que par contre, certains profs pendant leur cours se permettent de le faire ... ça vous est déjà arrivé ça aussi ou pas ?
64	S	non, nous nos profs ils ne boivent pas pendant les cours.
65	A	moi en tous cas, je n'ai encore jamais vu ça en tous cas
66	I	et puis est-ce que vous avez l'impression que ce règlement intérieur il est clair et connu par tout le monde ?
67	S	non
68	A	moi j'aurais qu'il n'est pas connu, en tous cas, pas tout tout ... j'suis sûr qu'il y a des points qui ne sont pas connus de tous
69	I	parce qu'il vous est donné en début d'année ....
70	A	ben on na un guide où il y a le règlement de l'école ... bon moi personnellement je l'ai lu, mais c'est vrai que je ne me souviens pas de tout ...
71	S acquiesce	
72	I	et est-ce qu'il y a un prof qui vous demande de le lire et après, vous en parlez avec lui ou ... ?
73	A	on l'a lu au début de l'année
74	S	... pis après voilà quoi
75	A	je ne me souviens même pas l'avoir parcouru avec la classe.
76	I	et puis, pour ce que vous vous souvenez de ce règlement, vous avez l'impression que c'est plus un règlement qui est fait pour fixer vos devoirs et tous les interdits, ce que vous n'avez pas à faire à l'école, ou est-ce que c'est aussi quelque chose qui vous octroie certains droits ?
77	S	ouh là ... alors ça ...
78	A	moi je dirais plutôt la 1 <sup>ère</sup> partie de la question, c'est surtout ça moi je dis ...
79	I	et est-ce que vous pensez, ou bien peut-être vous savez, s'il a été élaboré que par des adultes ou si des jeunes y ont participé ?
80	S	ben non, normalement c'est que des adultes
81	A	moi je pense que c'est la direction

82	S	c'est que les adultes, parce que sinon après ils font ce qu'ils veulent, ils vont dire « on peut jouer au foot dans les couloirs » ou des trucs comme ça ...
83	A	ouais moi je pense que c'est le Département de l'Instruction Publique, l'Etat j'y pense
84	I	et puis, de façon générale, est-ce que vous avez l'impression qu'il y a un respect mutuel entre vous et vos profs ?
85	S	ben ... nous en tous cas on respecte, mais quelques-uns ils font ce qu'ils veulent ... ils parlent pendant les cours ...
86	A	moi je dirais ça dépend des élèves
87	S	oui moi aussi
88	A	parce que certains sont très respectueux et d'autres pas du tout
89	I	et en proportion, il y a plus d'élèves qui sont respectueux ou irrespectueux des profs d'après vous ?
90	S	moi je dirais irrespectueux
91	A	moi je dirais 50/50
92	I	est-ce que parmi les profs que vous avez .... Est-ce que vous avez des profs du PAVE ?
93	A & S	euh non, nous pas (remarque : ils sont apprentis)
94	I	ok, donc vous n'allez pas pouvoir répondre à quelques-unes de mes questions, c'est pas grave ... enfin, je peux toujours vous demander si vous les côtoyez autrement les profs du PAVE ?
95	A	ben y'a la doyenne, Mme K
96	S	mais c'est tout ... en plus elle a son bureau juste à côté de notre classe, donc forcément, on la croise souvent
97	I	ok, bon, même si ce n'est qu'une prof parmi beaucoup et que ce n'est pas très représentatif ... est-ce que vous faites une différence entre Mme K, son comportement et celui des autres profs ?
98	S	non, ça change pas... elle est toujours calme et sérieuse ...
99	I	et est-ce que vous iriez peut-être plus facilement discuter avec elle qu'avec un autre prof ?
100	S	moi oui, un peu les deux, ça dépend pour quoi
101	A	moi c'est un peu égal, y'a pas vraiment de différence
102	I	et les autres profs du PAVE .... Déjà, est-ce que vous savez quels autres profs en font partie ?
103	A	je sais qu'il y a la directrice, mais après, les autres ... je ne sais pas
104	S	normalement je sais qu'ils mettent des photos dans le local du PAVE avec les délégués et les professeurs, mais là ... y'a pas et en plus, on ne peut pas toujours y accéder ...
105	I	avant je parlais de 'respect', maintenant je vais plutôt vous demander si vous trouvez qu'il y a plutôt un rapport 'd'égalité' ou de 'force' entre les adultes et les jeunes ici ? au niveau des relations, est-ce que vous sentez plutôt que c'est vraiment l'adulte et le jeune et que c'est une différence vraiment marquée, ou est-ce qu'avec certains ça se rapproche plus d'un rapport d'égalité, même

		si dans l'absolu, elle est impossible ...
106	S	ben parfois les profs ils ont des rapports de force avec certains élèves
107	I	mais vous, personnellement, comment vous ressentez vos rapports avec les profs ?
108	A	ben moi un peu comme lui, mais c'est vrai que nous on a aussi un prof qui est assez jeune ... alors parfois, il pourrait dire 'tu' mais il se retient et il nous vouvoie quand même ...
109	I	et vous, vous les considérez vraiment comme au-dessus de vous ou plutôt au même niveau ?
110	A	ouais, entre guillemets, je dirais au même niveau, mais c'est pas ... ce n'est pas comme si c'était la direction ... où là y'a un vrai décalage. Avec nos profs y'a qu'un tout petit décalage en comparaison.
111	I	et vos profs, vous les considérez plutôt comme des alliés qui sont là pour vous aider à surmonter vos difficultés ou comme des adultes qui vous jugent et vous punissent ?
112	S	ah non, moi j'dirais pour nous aider !
113	A	c'est pour nous aider ! et surtout, ils nous disent souvent qu'ils veulent qu'on réussisse ! et ils nous poussent vers le haut
114	S	bon, ceux qui travaillent hein, parce qu'ils parlent tout le temps et qui travaillent pas...
115	I	mais si on se comporte entre guillemets comme il faut, alors là ..
116	A	ah oui, là ils sont contents de nous aider ! ils sont là pour ça en plus ...
117	I	est-ce que vous faites des assemblées de classe ?
118	S	moi ça fait longtemps que j'en n'ai pas fait ...
119	A	ouais, t'étais malade en plus, mais on en a fait une ou deux
120	I	d'accord, et si vous avez un problème dans la classe, est-ce que vous pouvez en parler assez facilement ou est-ce que c'est compliqué ?
121	S	ben moi mes problèmes c'est compliqué, donc voilà ...
122	A	c'est vrai qu'au début de l'année on a eu des soucis, donc on a du prendre un peu délicatement le problème sinon ça allait s'enflammer. Maintenant ça va un peu mieux, même s'il n'y a pas un énorme changement je dirais.
123	I	et vous avez fait comment pour en parler, vous êtes allés voir qui ?
124	S	ben comme moi je suis le secrétaire de la classe, ben parfois en cachette j'écris mes problèmes pour qu'après le délégué les lisent devant toute la classe .... Mais j'ose pas directement en parler devant les élèves !
125	I	donc ça passe beaucoup par le délégué ?
126	A	oui, ou sinon on en parle directement à notre prof principale, ou à la doyenne aussi.

127	I	et avec votre prof principale, c'est assez facile de l'aborder ?
128	A	oui, elle est très ouverte
129	S	oui, des fois elle prend un peu de son temps pour parler avec nous, c'est bien
130	I	donc y'a un bon dialogue. Et au niveau un peu plus grand, de l'école dans son ensemble, si là vous avez quelque chose à dire, vous faites comment ?
131	A	soit on va voir un de nos professeurs, sinon on va voir notre délégué pour savoir comment faire.
132	I	mais vous lui demandez à votre délégué, parce que c'est votre délégué ou parce que vous savez qu'il a de l'expérience dans la politique, les associations de jeunes ... dans le sens où si votre délégué était quelqu'un d'autre, est-ce que vous iriez aussi le voir ?
133	A	personnellement, je dirais les 2 ... parce qu'on sait qu'il fait partie du Parlement des jeunes, donc qu'il a de la facilité ...
134	I	donc la personnalité du délégué joue aussi ?
135	A	oui
136	S	parce qu'on a normalement un délégué-remplaçant aussi ...
137	A	oui mais bon lui ...
138	S	là c'est lui qui ne vient presque jamais, donc bon
139	I	mais les remplaçants sont élus ou nommés ?
140	A	non il a été élu
141	S	en fait, on vote pour le délégué, le secrétaire et le délégué-remplaçant
142	I	et puis, est-ce qu'il y a des trucs dont vous voudriez bien parler, des problèmes de l'école, dont vous n'osez pas parler ou est-ce que vous vous sentez plutôt libres ?
143	A	moi personnellement oui, je me sens libres, avec les profs en tous cas
144	S	avec les élèves, voilà quoi, c'est un peu plus compliqué
145	I	mais en tous cas, par rapport aux adultes, il n'y a pas de frein pour aller vers eux ?
146	A & S	non, non
147	I	est-ce que vous avez l'impression que les délégués quand ils participent à ces assemblées, etc ... peut-être ils apprennent à faire des choses que vous, comme vous n'êtes pas délégués, vous avez peut-être moins l'occasion d'apprendre ... est-ce que vous pouvez imaginer ça, ou me donner des exemples ?
148	A	ben je pense que oui
149	S	ils sont un peu là pour ça
150	A	ils ont quand même une formation pour être délégués



151	I	ok, et est-ce que vous auriez un exemple de ce qu'eux ils font que vous vous ne faites pas ?
152	S	alors là, je sais pas quoi répondre
153	A	je sais qu'ils ont du être formés pour gérer une assemblée de classe, parce que c'est sûr, ça doit pas être facile quand on n'en a jamais fait
154	I	ok .... Mais du coup, vous n'avez jamais assisté à une assemblée de délégués ? vous ne savez pas comment ça se passe ?
155	S	au début de l'année, on a vu une vidéo
156	A	ouais une vidéo, mais bon, on n'a pas assisté en réel
157	I	mais du coup vous n'avez aucune idée de comment ça se passe ?
158	S	moi je sais qu'ils se mettent à peu près comme ça (en forme de carré) et que là il y a la doyenne, les délégués et tout, et le président du conseil ... et après ils posent des questions et le secrétaire qui prend des notes .. c'est un peu comme ça
159	A	c'est comme une réunion, mais un peu plus structurée !
160		
161	I	ouais, c'est juste. Du coup, vous avez tout de même un peu une idée de comment ça se passe ... et donc les délégués, même quand ils font l'assemblée de classe, ben ils doivent aussi réussir à s'exprimer devant tout le monde, apprendre à dialoguer avec des adultes, ce que vous faites tout de même sans doute un peu aussi ! mais vous pensez tout de même qu'ils apprennent des choses, directement en lien avec leur fonction ?
162	S	oui, oui, oui
163	A	ben c'est sûr que si quelqu'un n'a pas l'habitude de parler en public, ben d'être délégué, ça peut l'aider pour ça
164	I	je vous disais avant que les délégués apprennent à faire des choses, et je voulais vous demander si pour vous il y a une différence entre les 'savoirs' et les 'compétences' .... Ça vous parle ou vous ne voyiez pas ?
165	A	non pas vraiment
166	S	moi j'comprends un peu mais j'arrive pas à expliquer en fait ...
167	I	donc cette question, vous ne pouvez pas trop me dire parce que vous ne connaissez pas trop les profs du PAVE ... donc, dernière question, si je vous demandais un adjectif ou une expression pour résumer l'ambiance générale de l'établissement ? Vous pouvez réfléchir deux minutes, parce que c'est pas forcément évident comme question ...
168	S	moi j'pourrais dire mais ce serait un peu méchant ... j'peux le dire quand même ?
169	I	oui, bien sûr

170	S	moi je dirais porcherie ! ben moi personnellement je vois des papiers partout par terre, parfois même on sent l'odeur de cigarette dans l'école, c'est insupportable
171	I	et au niveau des relations, de l'ambiance plus entre les gens ?
172	S	oh ben ça, ça a l'air d'aller !
173	A	moi j'dirais que c'est comme dans toutes les écoles normales
174	S	ouais voilà quoi !
175	A	y'a toujours des p'tits groupes, des clans ...
176	S	des perdus
177	I	donc en fait, une école normale, comme les autres ...
178	A	ouais, sauf que je dirais qu'elle est plus moderne
179	I	au niveau de ?
180	A	des bâtiments, du design, vu qu'elle est quasi toute neuve
181	I	ok, ben voilà, vous voyez on a fait vite !
182	S	ah déjà ?
183	I	hé oui, j'ai beaucoup de question, mais la durée dépend de vos réponses en tous cas merci encore d'avoir accepté d'être là !

Transcription de l'entretien avec les élèves non-délégués, Aimée Stitelmann (30.03.10)

N° du tour de parole	Protagonistes	Propos
1	I	alors, 1 <sup>ère</sup> question, est-ce que vous connaissez le PAVE, et si oui, que pouvez-vous m'en dire ?
2	M	oui, moi je connais le PAVE, parce que je suis un ancien délégué. Le PAVE, il y a des commissions qui s'y inscrivent et elles s'occupent un peu de gérer les différents thèmes dont elles s'occupent, et c'est les délégués justement qui participent à ça. Il y a un délégué par classe, et puis il représente la classe.
3	I	les autres ?
4	Ig.	je crois que maintenant, en plus d'un délégué par classe, il y a 2 délégués par école, non ? Qui doivent maintenant se présenter et représenter l'école.
5	M	ouais mais ce n'est pas encore fait.
6	Ig.	mais ça va l'être.
7	M	ouais c'est juste que dans notre école, comme ils disent, ils sont un peu à la pointe de la perfection à ce niveau là.
8	I	et toi, T ?
9	T	je ne sais pas trop parce que je ne m'intéresse pas trop au PAVE, mais je sais qu'en tous cas ... par exemple, si on veut faire des journées à thème, on peut leur proposer et après, c'est accepté ou pas.
10	I	ok, donc vous passez par les délégués pour proposer, et puis ...

11	T	sinon on peut aller nous même proposer à l'assemblée des délégués
12	Ig	oui, mais il faut que des élèves soient d'accord de s'en occuper, parce que ce n'est pas parce que ce sont des délégués qu'ils sont obligés de faire une journée à thème que nous on propose, c'est aussi à nous d'entreprendre ...
13	I	oui, vous devez aussi vous impliquer.
14	M	tout le monde peut participer aux commissions, en fait, c'est ça.
15	I	ok, et puis, est-ce que grâce au PAVE vous pensez que vous arrivez à décider de certaines choses dans l'école grâce à ça ?
16	M	ben oui, par exemple les horaires de bus, qu'ils soient un peu modifiés, pour mettre plus de poubelles aussi, de cendriers, en fait y'a plein de choses ! En fait le PAVE ça sert, entre nous, les élèves et euh ... l'autre côté de la barrière, les dirigeants.
17	Ig	ouais, c'est un peu notre voix au sein de l'école. C'est eux qui nous représentent d'une certaine manière. Et c'est quand même bien, même pour régler des conflits, ou ce genre de choses.
18	M	ouais, parce qu'on n'est pas des singes, on ne va pas se mettre dans la rue à manifester, on peut parler, c'est ça qui est important.
19	T	ouais, ils sont vachement à l'écoute. Parfois on entend dans d'autres écoles « ouais, la direction elle n'est pas à l'écoute, on demande des trucs et ils ne les acceptent pas », ici on peut parler de tout et la plupart du temps ils acceptent. Ils sont vachement ouverts.
20	I	donc pour vous, même si vous ne participez pas directement au PAVE, c'est quand même un instrument qui vous permet d'avoir du poids sur ce qui se passe à l'école ?

21	Ig & M & T	oui
22	I	vous m'avez donné quelques exemples de choses sur lesquelles vous avez pu prendre des décisions, les horaires de bus, les poubelles, etc. Est-ce qu'il y a des choses qui coïncident quand même, des choses sur lesquelles vous n'avez pas votre mot à dire ?
23	M	ouais bien sûr. Sur les voyages en fin d'année pour les 3 <sup>e</sup> par exemple. Ils mettent plein de critères, parce que c'est une école qui est dans le développement durable, donc du coup, on ne peut pas voyager loin, alors pourquoi nous on ne peut pas alors que ceux du collège ils ont le droit ? Voilà, ça, ça pose problème. Et puis y'avait aussi un problème, c'était avec l'heure ... quand on a fini une épreuve, ils doivent nous libérer et souvent, ils ne le font pas.
24	I	ça, ça a mis du temps, mais je crois que maintenant vous avez obtenu que vous puissiez partir à la fin d'une épreuve ?
25	M	oui, oui, maintenant ils nous libèrent.
26	Ig	ça coïncide aussi un peu, mais c'est pas forcément la faute du PAVE, c'est aussi la faute des profs, parce que certains pensaient qu'il fallait pas faire comme ça. Sinon y'avait aussi un peu des problèmes avec les parkings.
27	I	T, tu voulais dire quelque chose ?
28	T	non, c'est bon ils ont tout dit ce que je voulais dire.
29	I	mais il y a aussi des choses sur lesquelles, je crois, vous ne pouvez pas agir, par exemple, les cours, les profs ....
30	Ig	ben tout ce qui est règlement et tout ça, c'est sûr qu'il y a des choses qu'on ne peut pas toucher. Même si on se met à manifester et tout, c'est des règlements de l'école et on ne peut pas les changer.
31	T	mais heureusement, parce que d'un côté si on commençait à décider des règles de l'école et tout, bah ... après, ce serait le cirque, tout et n'importe quoi, donc ...

32	I	ok, donc vous avez tout de même encore besoin d'être un petit peu cadré ....
33	T	d'un côté c'est bien qu'il y ait les profs et la direction pour gérer, mais pas pour tout. C'est pour ça qu'il existe le PAVE, pour qu'on décide.
34	I	et ces décisions que vous pouvez prendre, elles passent toujours par des adultes ?
35	Ig	ben on doit toujours soumettre ça à la direction.
36	M	en fait d'abord y'a une assemblée de classe, ensuite y'a les assemblées de délégués, et là, c'est le délégué qui va dire tout ce qui c'est passé dans sa classe ... y'a différentes étapes, ça prend du temps, mais ça arrive jusqu'aux oreilles de la directrice, y'a pas de problèmes.
37	T	c'est comme une entreprise quoi. D'abord y'a le petit gars qui demande à son chef, qui va demander à son sur-chef, etc.
38		Moi : d'accord. Donc finalement, y'a plutôt une bonne collaboration avec les adultes dans l'ensemble ?
39	T & M & Ig	ouais.
40	T	à part 2 ou 3 imbéciles, ça va, mais comme partout.
41	I	et puis, est-ce que vous avez le sentiment que vos avis sont pris en compte sérieusement par les adultes dans l'école et que vous êtes écoutés ?
42	T	dans l'ensemble, ouais.
43	M	mouais .... Par exemple y'a un truc qui est bête ici, dans les autres écoles, y'a pas de salle de renvoi. Alors qu'ici il y en a une et il y a différentes démarches à faire pour aller en salle de renvoi. On dirait qu'on se retrouve au cycle.
44	Ig	ça c'est clair.
45	I	mais dans quel sens ?

46	M	Nous on est là parce qu'on veut être là, c'est pas obligatoire, on a choisi d'être là, et ça, ils nous le répètent tous les jours. Alors maintenant nous on le sait, pas besoin de nous mettre en salle de renvoi. Si on est renvoyé du cours, ben on va rentrer chez nous, puis voilà.
47	T	Je crois qu'ils n'ont pas compris que quand ils nous renvoient, ça ne sert à rien de nous garder à l'école. Si on va en salle de renvoi, généralement, ils ne nous donnent pas de travail, donc autant nous laisser partir. Après c'est à nous de rattraper tout le travail qui n'est pas fait en classe.
48	I	vous avez l'impression d'être encore un peu infantiliser par ça ?
49	M	ouais voilà.
50	Ig	oui d'une certaine manière.
51	I	et puis les décisions qui sont prises au PAVE, c'est toujours suivi d'effets ? il y a des résultats concrets ? ou est-ce qu'on vous dit « oui, oui » et après, vous n'en entendez plus parler.
52	T	non non, y'a des résultats concrets, au bout du genre de 2 semaines, une semaine et demie, on voit des trucs qui apparaissent, qui se font. Genre, pour les poubelles je sais que ça a pris une semaine et demie, ils les ont toutes mis pendant un samedi je crois.
53	I	et pour les choses qui sont un peu plus difficiles à obtenir, par exemple, pour cette histoire de vous libérer après les épreuves, vous avez du revenir dessus plusieurs fois ?
54	M	en fait c'est parce que pour prendre les décisions il faut attendre que la directrice soit là. C'est une assemblée où il y a tout le monde, et c'est vraiment là que se prennent les décisions. Et ça ça prend du temps, c'est une fois tous les mois j'y pense. Donc ça prend du temps, et ça dépend quand on a commencé la démarche.
55	I	donc ça prend du temps, mais ...
56	M	ils nous répondent !
57	T	et faut pas les agresser. Faut pas les vexer, donc généralement on parle assez calmement. Si on les vexé ou qu'on les énerve ils vont dire non.

58	I	globalement, du coup, vous pensez que c'est utile le PAVE dans votre école ?
59	T	un petit peu quand même !
60	M	ben oui ! c'est pas là pour rien.
61	T	pis à la fin de l'année ceux qui ont participé, ils ont certificat.
62	M	je l'ai eu moi.
63	T	quand on présente un CFC c'est toujours un peu plus d'avoir ce papier.
64	I	donc globalement, c'est quand même un plus d'avoir cette structure dans l'école ?
65	T & M & Ig	ouais.
66	T	pis des fois ils nous font marcher à la carotte. Par exemple, y'a un mois, ils ont envoyé des élèves du cycle, ceux qui ont des bonnes notes, pour voir comment c'est ici, pour pas que l'année prochaine ils se sentent perdus. Ils ont proposé à des élèves de 2 <sup>e</sup> année de les parrainer, c'est-à-dire que toute la semaine ils sont ensemble, et à la fin de la semaine, ceux qui ont fait les accompagnateurs ben ils reçoivent un papier comme quoi ils sont capables d'apprendre aux gens je ne sais pas trop quoi. Donc ça marche à la carotte.
67	M	ouais, je l'ai eu. J'aime bien ce genre de trucs, tu les montres au patron, il est content.
68	I	et puis, ben comme dans toute école il y a un règlement, avec des droits, des choses à faire, des obligations, des interdits ... et puis, est-ce que vous avez l'impression que ces droits et ces obligations sont répartis équitablement entre vous et les adultes de l'école ?
69	T & M	non
70	Ig	euh, franchement ...
71	T	bah déjà, pour commencer, quand on a des devoirs à faire et qu'on les fait pas, ils nous soûlent « vous faites jamais vos devoirs » je sais pas quoi, « vous êtes des incapables », etc... et après parfois, juste pour nous embêter, ils les notent, comme ça ils savent qu'on a une sale note et après ils disent encore que c'est pour nous remonter, alors qu'ils savent que c'est des conneries. Et puis quand on fait des épreuves, ils prennent 3 semaines pour les corriger alors que normalement dans le Mémento de l'école c'est 2 semaines, ou même pas, une semaine et demie. Alors voilà. Ça prouve qu'ils ne font pas grand-chose.



72	Ig	mais aussi, le truc c'est que y'a certains profs, nous on doit respecter, et je trouve que niveau égalité ... nous on doit absolument respecter alors qu'eux ils ne respectent pas. On avait un cas il n'y a pas très longtemps, avec un de nos profs, c'est écrit dans le Mémento qu'on n'a pas le droit de mettre une épreuve le jour d'une assemblée ou le jour d'après, on lui a montré le Mémento, mais il l'a quand même fait. En gros, les profs ils ne respectent le Mémento que quand ça les arrange alors qu'ils nous demandent de le respecter tout le temps, nous. Alors que eux, quand ça ne les arrange pas, hé ben, ils ne le font pas.
73	I	donc c'est un peu deux poids deux mesures entre vous et les profs par rapport à ce règlement, ou ça va ?
74	Ig	non, mais c'est qu'il y en a qui s'en foutent un peu.
75	I	tu dis des profs ?
76	M	ouais, mais pas, des élèves aussi. Y'en a qui s'en fichent complètement, moi par exemple, je m'en fiche du règlement. Moi je suis là, je suis là pour apprendre, c'est pas eux qui vont me mettre des règles pour apprendre, je sais apprendre. Y'a pleins de règles qui sont là pour rien.
77	Ig	qui ne servent à rien, oui. Y'a certaines règles, franchement, on dirait qu'elles sont là juste pour faire jolies, pour augmenter la taille du Mémento parce qu'on arriverait très bien à s'en sortir sans. C'est clair qu'il y a ceux qui ne savent pas se gérer, mais ...
78		Moi : y'a de l'injustice ?
79	M	ouais
80	I	c'est-à-dire ?
81	T	ça marche à la tête du client ici.
82	I	mais vous dites quoi, vous voulez dire des profs qui prennent des décisions un peu comme ça ...
83	T	ouais, genre les renvois.

84	M	comment on peut renvoyer un élève comme ça ? Il est là pour apprendre, non ?
85	I	mais ça ne vous arrive jamais de dépasser les bornes ?
86	T & M & Ig	si, c'est clair que ça arrive
87	T	mais attendez, une petite anecdote si vous voulez. L'année passée, en 1 <sup>ère</sup> , y'a eu la journée de la femme, et y'a un prof il a renvoyé une fille qui parlait, alors que tout le monde parlait aussi, et y'a une autre fille qui lui demandé « pourquoi vous renvoyez les filles ? c'est parce que c'est la journée de la femme aujourd'hui ? » et le prof a répondu « ouais, ben puisque c'est la journée de la femme, allez, toi aussi, dehors ». Nan mais ça se fait pas, je veux dire, ça marche à la tête du client alors qu'elles avaient rien fait. Donc voilà, c'est salaud.
88	Ig	ou parfois même, quand tu as quelqu'un qui est souvent renvoyé, il se peut qu'une fois il ne fasse rien du tout, mais rien que parce que le prof l'a déjà renvoyé, il va trouver une excuse pour le renvoyer encore une fois alors que ce n'est pas forcément de sa faute.
89	I	et puis, est-ce que vous avez l'impression que la vie au sein de l'école elle est régulée par des règles qui sont claires et connues de tout le monde ?
90	T	ouais, enfin ... elles sont claires et connues mais pas toujours respectées. Tout le monde les connaît. Si les profs nous disent « tu fais ci ou ça », on sait leur répondre, mais on sait très bien qu'on n'a pas toujours raison.
91	I	le règlement de votre école, est-ce que vous avez plutôt l'impression qu'il est là pour vous interdire des choses ou est-ce qu'il vous octroie aussi certains droits ?
92	M	oui oui, bien sûr.
93	T	oui, enfin, ce n'est pas écrit « j'ai le droit de ... » mais on suppose qu'on a le droit de faire quelque chose. Ce n'est pas écrit le droit qu'on a, mais plutôt celui qu'on n'a pas. Et du coup, comme on connaît les droits qu'on n'a pas, on en déduit ceux qu'on a.
94	M	la liberté d'expression. Genre, c'est le seul droit qu'on a si jamais.

95	I	est-ce que du coup, parfois, vous pouvez utiliser ce règlement, par exemple, quand vous trouvez qu'un prof prend une décision injuste ou arbitraire, est-ce que vous pouvez jouer dessus ou essayer de le faire en tous cas ?
96	M	essayer oui en tous cas.
97	T	oui ça dépend, parce qu'il y a des profs qui sont plus manipulables que d'autres. Non, c'est vrai, sérieusement.
98	Ig	nan, franchement, ça dépend des profs et ça dépend des moments. On arrive, on essaie quand même, mais par exemple, pour le cas du prof dont j'ai parlé avant, on lui a montré le règlement et pourtant c'était tout de même non.
99	T	mais si on est 20 à mettre la pression, il va céder, alors que c'est sûr si on est juste 2 ou 3, bon, là.
100	I	mais du coup, vous pensez tout de même à utiliser ce règlement en votre faveur parfois ?
101	M	ouais
102	T	mais c'est rare
103	M	c'est vachement rare
104	T	genre dans l'année ça arrive peut-être une fois
105	I	et à votre avis, est-ce que ce règlement a été élaboré en collaboration avec des jeunes ?
106	T	c'est possible, mais c'était des jeunes soumis alors. Non mais c'est vrai, quand on voit ce qui est écrit dedans, on se demande qui a écrit ça, il y a des règles tellement bêtes, stupides ...
107	M	mais vous l'avez lu au moins ?
108	I	oui
109	M	et vous en déduisez quoi vous ?
110	I	je sais ou je sais faussement qu'il a été plutôt écrit par des adultes ; maintenant moi ce qui m'importe c'est vous, votre sentiment par rapport à ça.

111	T	mais franchement ? c'est pas un règlement de gamins ?
112	I	disons que dans toutes les écoles, y'a souvent les mêmes règles de bases qui reviennent, oui, ça c'est sûr. Mais ce que j'aime bien, c'est sur votre guide d'élève, il y a une citation qui parle des droits et des devoirs de chacun, et ça je trouve assez intéressant que ça y soit, parce que c'est une référence qu'on ne retrouve pas partout. Maintenant pour parler un peu des relations entre vous et vos profs, est-ce que globalement vous avez un sentiment de respect mutuel ?
113	T	ouais
114	I acquiesce	
115	T	'fin ça dépend des profs. Y'en a, ils sont plus comme des potes que comme des profs, et y'en a un, c'est un vrai dictateur.
116	Ig	ah ouais, non lui c'est abusé.
117	M	c'est clair, c'est un vrai dictateur. Mais ça dépend des profs, comment ils gèrent leur cours, parce qu'il y en a, ils ne sont vraiment pas respectés. Ils n'ont aucune autorité.
118	I	et du coup, vous en profitez ....
119	Ig	mais même si on ne veut pas en profiter, on n'arrive pas, parce que tout le monde parle.
120	Ig	non, elle a aucune autorité, elle n'arrive pas à donner un cours tranquille. Parfois même je suis là, j'ai envie de suivre, et au bout d'un moment, j'arrive plus à suivre tellement tout le monde fait du bruit, du coup je me dis « bon ben, j'vais aussi faire du bruit ».
121	T	non mais sérieusement, elle est trop cool, vous ne vous rendez pas compte, et en plus on abuse trop de sa confiance.
122	I	au lieu de profiter d'avoir une prof sympa pour bien bosser ...
123	Ig	ah ben c'est difficile. Par exemple, avec l'autre prof là, c'est un dictateur mais on apprend vachement bien avec lui.
124	I	malgré le fait que vous en profitez, est-ce que vous avez le sentiment d'être respecté par vos profs ?

125	M	si si, y'a toujours du respect. Mais y'a des élèves qui poussent le bouchon un peu trop loin, et après y'a aussi des profs qui poussent le bouchon un peu trop loin, ça peut arriver. Y'a des profs qui ont été même agressés, y'a eu plein de choses.
126	Ig	en fait, y'a toujours du respect, mais bon, après, ça dépend toujours des profs. Je sais que par exemple, notre prof d'italien, on lui dit qu'on ne comprend pas, ben elle dit « tant pis » et elle continue. Elle s'en fiche si on rate notre année, elle n'a aucun respect.
127	T	ouais y'en a, ils sont ici pour flinguer l'année des élèves. Y'a des profs, genre, il te manque un 10 <sup>e</sup> , et tu leur demandes si tu peux faire des récit', des trucs comme ça pour te remonter, ils disent non non non. Alors qu'à eux, ça ne leur change rien à leur salaire.
128	M	ouais, ou à leur vie, c'est pas qu'une question d'argent.
129	T	ouais, eux ils ont déjà leur vie faite, construite, ils ont des enfants, une femme, des maris et tout, quand ils rentrent à la maison ils ont déjà tout ça, alors que nous on est en train de construire, alors si ils nous flinguent déjà ça maintenant, put**, on va faire comment après ...
130	Ig	et puis, est-ce que vous avez des profs qui font partie du PAVE ? est-ce que vous en identifiez quelques-uns ?
131		(Ils réfléchissent et font le tour de quelques profs, citent 2 ou 3 noms.)
132	I	Est-ce que vous faites une différence entre les profs du PAVE que vous avez en cours et vos autres profs ?
133	M	y'a M. XXXX, lui je le connais parce que j'étais délégué, je l'ai jamais eu comme prof mais même si je l'avais eu, ça aurait rien changé. Ça dépend juste de comment on s'entend avec les personnes.
134	T	ça ne change rien, mais on a une meilleure entente. Par exemple M XXXX ça fait 2 ans qu'on l'a M et moi, alors qu'I, ça fait qu'une année qu'il l'a, ben genre M et moi on a plus de facilités à aller lui parler, à savoir comment sont ses épreuves, etc, parce qu'on le connaît déjà bien et qu'on sait quand est-ce qu'on peut rigoler avec lui ou pas. Alors que I pas.
135	I	mais du coup, c'est plus lié au fait que ça fait 2 ans que vous l'avez, plutôt que parce qu'il fait partie du PAVE ?
136	M	non, ça ne change rien.
137	T	mais ça n'a rien à voir.

138	Ig	ça ne change rien ça qu'il soit du PAVE ou pas.
139	T	ils sont là pour nous apprendre des choses, c'est tout.
140	I	ok, et puis, est-ce que, avant je parlais de respect entre vous et les profs, maintenant si on parle plutôt d'égalité ...
141	T	ça existe pas ça ici !
142	I	ça existe pas ?
143	T	que pour les profs.
144	M	par exemple, moi, le prof il me met presque tout le temps en retenue. Bon, je sais pas, peut-être qu'il a des raisons ...
145	T	vous voulez un exemple d'inégalité ? c'est simple, y'a 2 semaines, j'ai oublié mon livre de français et j'ai été renvoyé. Y'a une fille, qui a ce prof depuis 2 ans, elle n'avait pas le livre, et elle ne s'est pas faite renvoyer.
146	I	ça rejoint un peu ce dont vous me parliez avant avec les injustices et le fait que ça fonctionne beaucoup selon vous à la tête du client. Mais là, je voulais vous demander, est-ce qu'au niveau des relations avec vos pros, y'a plutôt du dialogue et de la confiance ou des rapports de force ?
147	Ig & M & T	ça dépend des profs !
148	T	avec la prof d'italien, c'est un rapport de force.
149	Ig	oui, avec elle c'est comme ça, mais avec d'autres, ça m'est même déjà arrivé de rester en classe après le cours avec le prof, juste comme ça, pour discuter un peu, limite en tant qu'amis. Mais ça dépend, y'en a avec qui on arrive à parler, et d'autres, rien que de rester assis à côté d'eux on ne peut pas parce qu'ils nous énervent. Y'en a où on dirait vraiment qu'ils sont là parce qu'ils sont obligés. Voilà, ils sont profs, ils n'aiment pas leur boulot mais ils sont là parce qu'ils doivent gagner leur vie. Ben s'ils n'aiment pas leur boulot, pourquoi ils ne changent pas au lieu de rester ici ? Ca se voit qu'ils n'ont pas envie d'être là et après, ils rejettent ça sur nous.
150	I	mais majoritairement, ça tend plutôt vers le dialogue, ou ...

151	M & T & Ig	vers le dialogue.
152	Ig	généralement, oui, y'a 2 ou 3 exceptions, mais c'est tout.
153	I	et vos profs en général, vous les considérez plutôt comme des alliés, comme des gens qui sont là pour vous aider, ou comme des gens qui sont là pour vous juger et vous punir ?
154	M	en fait, elle démoralise les gens. C'est horrible. En fait, j'suis un des seuls à lui dire « pourquoi vous dites ça ? » parce que moi j'aime pas. Elle n'a pas à dire ça. Ok, moi je sais, je suis grand, je sais pourquoi je suis là. Ce n'est pas à elle de le dire, elle si elle veut donner son cours, ben qu'elle le donne. Mais elle n'est pas là pour faire la morale, pour ça, il y a déjà mes parents.
155	I	mais du coup, globalement, ils sont plutôt là à vous aider et vous pousser, ou ...
156	Ig & M & T	en fait ça dépend ...
157	I	c'est comme la question d'avant, ça dépend des profs.
158	M	ouais, et aussi de la relation qu'on a avec eux, depuis combien de temps on les a, etc. Par exemple M. XXX il nous a dit clairement à T et moi qu'on n'aura aucune dérogation, alors qu'il en donne à certains élèves qu'il a depuis plus longtemps que nous.
159	I	c'est vrai que parfois, j'trouve qu'il y a des injustices. Ça dépend aussi de l'élève.
160	I	mais vous, par rapport aux profs que vous avez, si vous avez des difficultés, est-ce que vous avez tout de même l'impression qu'ils sont là pour vous aider ?
161	T	on peut aller leur parler, et puis dépend des profs, ils peuvent nous faire des récit' pour nous remonter.
162	I	ouais, donc ça dépend ...
163	Ig	oui
164	M	oui, ça dépend de leur humeur aussi.
165	T	ouais c'est ça, c'est vrai.

166	I	est-ce que, dans votre classe d'abord, vous avez l'impression de pouvoir vous exprimer librement ? s'il y a un sujet dont vous voulez parler, s'il y a quelque chose à dire ? est-ce que vous avez un moment pour ça ?
167	M	non
168	T & Ig	si
169	Ig	juste avec le prof principale, y'a l'heure de maîtrise de classe.
170	T	y'a le mercredi de 12h à 12h40, et s'il y a un problème avec un prof, on dit quel prof c'est, qu'elle matière, et après, notre prof principal, il appelle le prof en questions, et on en reparle le mercredi d'après.
171	Ig	mais on n'a pas pu réellement en parler, regarde, pour la prof d'anglais, on en a parlé, on en reparle et ça continue. Il faudrait à un moment pouvoir parler rien qu'avec le prof en question aussi.
172	I	mais vous avez l'impression qu'en général, s'il y a quelque chose à dire, vous pouvez le faire, ou pas tellement ?
173	M	pas sur le moment même, on ne doit pas déranger le cours.
174	T	on doit attendre la pause ou quelque chose comme ça ...
175	M	parce qu'en fait, on perturbe le cours quand on essaie de s'exprimer sur le moment. Et faut pas, c'est ça qui énerve les profs, quand ils ne peuvent pas donner leur cours.
176	I	mais vous avez des moyens plus indirects pour vous exprimer du coup ?
177	M	mouais, ça dépend, faut s'adapter, c'est comme tout.
178	I	et au niveau de l'école, est-ce que là, la communication, l'expression, est-ce que ça passe bien si vous avez des choses à dire ?



179	M	en fait on est plutôt isolé entre classe, on ne regarde pas trop ce qui se passe ailleurs.
180	T	ici c'est chacun sa gueule. Non sérieusement, ça marche comme ça. On vient le matin, on dit salut aux gens qu'on connaît et puis voilà.
181	I	mais si vous voyez un problème, je ne sais pas moi, si vous en avez marre des papiers qui traînent par terre ...
182	T	ben ça ça relève du PAVE.
183	I	ouais mais ça par exemple, du coup, vous sauriez à qui le dire et comment faire ?
184	M	ben ouais, aux délégués.
185	I	mais vous avez tout de même l'impression de pouvoir bien vous exprimer au sein de l'école ?
186	T & Ig	ouais
187	M	bien sûr
188	I	et puis, est-ce qu'il y a des sujets dont vous voudriez parler, vraiment, et dont vous ne pouvez pas ?
189	M	ben oui, les retenues, c'est typiquement ça. Non, mais sérieusement, si mes parents ils n'arrivent pas à me punir, vous croyez vraiment que les retenues ça va faire quelque chose ?
190	I	donc là, comme vous disiez avant, les retenues et les renvois, ça c'est des choses qui ne vous conviennent pas, mais que vous ne pouvez pas changer ?
191	Ig	on ne peut pas en parler. On peut essayer de dire au délégué « tu pourrais pas en parler au PAVE » mais ça passe pas du tout.
192	M	c'est un sujet sensible.
193	T	on n'a aucun pouvoir dans cette école.

194	M	en fait, ça s'arrête entre le délégué et la doyenne. C'est là où ça s'arrête.
195	T	y'a des trucs, ça sert à rien de discuter, ils vont jamais changer.
196	I	T, tu dis, vous n'avez pas de pouvoir, pourtant avant on parlait de choses que vous avez tout de même réussies à obtenir ... alors ok, entre les poubelles et les retenues, c'est pas tout à fait pareil ...
197	T	nan mais, y'a pas du tout le même degré d'importance. Ça marche par degré d'importance. Par exemple, les horaires de bus, pour eux c'est important, parce que si on arrive en retard, ça va leur gâcher leur cours. Ils ont intérêt à nous faire venir à l'heure.
198	Ig	et par exemple les poubelles, ils ont direct' fait ça sinon ils auraient retrouvé des cigarettes partout par terre.
199	I	mais par exemple, vous libérer après les épreuves, ça c'est quelque chose, ils y gagnent rien ...
200	T	ben bien sûr ! le prof en question il y gagne en temps, il part plus vite.
201	M	et eux, ça les arrange pas, parce qu'ils paient cette heure là, en entier.
202	T	c'est pour ça qu'ils ne voulaient pas. Ils sont pris entre 2 étaux, nous on leur mettait la pression pour partie 15 minutes plus tôt et eux ils ne voulaient pas parce qu'ils devaient payer le prof l'heure entière.
203	I	donc finalement, vous pouvez décider de trucs dans l'école, mais ces trucs, ils sont presque accessoires ?
204	Ig	ouais, on peut dire ça comme ça.
205	M	en fait il faut que les gens apprécient ce que tu veux faire, sinon ça ne passera pas.
206	I	et puis, est-ce que vous avez l'impression que les délégués, dans leur pratique de faire des assemblées de classe, de délégués, de discuter avec les profs, est-ce qu'ils ont l'occasion d'apprendre à faire certaines choses que vous pas ?
207	M	oui, gérer la classe, des trucs comme ça.
208	T	ben oui.

209	Ig	c'est clair.
210	M	par exemple, parfois, quand ça tournait vraiment n'importe comment, je leur disais « maintenant vous vous calmez », bon c't'année je le fais encore, même si je ne suis plus délégué.
211	T	même les profs lui demandent parfois d'intervenir pour demander le silence. Y'a une hiérarchie un peu dans la classe au niveau des élèves, donc apprend ça marche comme ça.
212	Ig	ben rien que, chaque année, les délégués ils ont un week-end de formation que nous on n'a pas, donc voilà. De toutes façons ils apprennent et ils exercent ça pendant une année.
213	M	à écouter les gens, à avoir des relations avec les autres gens pour essayer d'arranger les choses ... en fait, c'est un peu faire l'arbitre.
214	T	ils ont un peu un rôle de médiateur. M, ça fait longtemps que je le connais, ben ça lui a fait du bien d'être délégué. Maintenant, il sait écouter les gens, avant il écoutait personne, et dès que tu lui disais quelque chose, il partait au quart de tour. Alors que maintenant, on peut lui parler tranquillement, il est plus posé qu'avant.
215	I	ok, donc pour vous c'est clair qu'ils apprennent certains trucs 'en plus' de vous.
216	M	ouais bien sûr
217	Ig	oui
218	I	est-ce que vous faites une différence entre les 'savoirs' et les 'compétences' ? pour vous, c'est deux synonymes ou ce sont deux mots différents ?
219	T	ben les savoirs c'est qu'on sait quelque chose et la compétence c'est qu'on peut le faire. On sait qu'on a des droits, mais je ne sais pas si on peut les pratiquer.
220	I	ouais ... les autres ? vous ne faites pas vraiment de différence, ok. Et est-ce que vous trouvez qu'il y a une différence dans la façon d'enseigner entre les profs qui font partie du PAVE et les autres profs ?
221	T	non

222	Ig	je sais pas si ça a quelque chose à voir ...
223	M	on aura peut-être plus de dialogue, c'est tout
224	I	ok, mais vous ne voyez pas que ça change quelque chose dans leur façon d'enseigner d'être membre du PAVE ou pas .... Ok
225	I	et puis, dernière question, est-ce que vous pourriez me donner un adjectif ou une expression qui résume d'après vous l'ambiance générale dans votre école et les relations adultes/élèves ?
226	M	bonnes relations
227	Ig	franchement, bonnes, mais ça pourrait être mieux. C'est bien, mais ça pourrait être mieux si certains profs se donnaient un peu plus de peine.
228	M	ouais, bonnes relations entre les gens, mais comme il dit, il faut que les profs ils participent plus et qu'ils ne prennent pas trop ça à cœur. Eux ils croient que s'ils n'arrivent pas à donner leur cours, c'est la fin du monde, du coup ils renvoient les gens. Alors qu'ils vont apprendre encore moins si on les renvoie. En fait, on peut s'améliorer quoi.
229	I	T ?
230	T	médiation. On peut parler avec eux, on peut s'entendre, quelque fois mais pas tout le temps.

Transcription de l'entretien avec les élèves médiateurs, C.O de Pérolles (23.03.10)

N° tour de parole	Protagonistes	Propos
1	I	Ma première question, je voulais vous demander pourquoi vous avez eu envie de devenir médiateurs et de suivre cette formation ?
2	M	ça peut toujours être utile dans la vie
3	I	dans la vie en général, ou ?
4	M	ouais, partout où on va
5	I	d'accord.
6	L	c'est aussi d'aider les autres.
7	Iv	et c'est aussi savoir, si quelque vient vers nous, comment est-ce qu'on doit réagir, par rapport à la situation face à laquelle il nous met.
8	R	pour devenir psychologue !
9	I	les autres ?
10	C	moi je pense que ça peut aussi nous aider, parce que comme ça on parle, et on a aussi plus de liens avec la personne et on se libère aussi un peu.
11	I	ok, et puis, pour ceux d'entre – vous qui ont déjà fini la formation, ça fait combien de temps que vous êtes médiateurs ?
12	Iv	2 ans
13	I	ok, et pour ceux qui ont presque fini la formation, est-ce que vous avez déjà pu quand même faire des médiations ?
14	A	oui
15	I	et toi, Iv, dans ces 2 ans, combien tu en as faites ?
16	Iv	oh ... un peu moins d'une dizaine.
17	I	d'accord. Et est-ce que vos camarades viennent facilement vers vous pour ces médiations ?

18	L	pas forcément, parce qu'ils ne savent pas tous qu'on est médiateurs
19	Iv	avant ils affichaient nos photos, maintenant, je ne sais pas pourquoi, ils ne le font plus.
20	I	ok, donc y'a un peu un manque de visibilité par rapport à votre fonction de médiateurs ?
21	(quelques uns)	oui
22	I	si je vous demandais de définir ce que c'est être médiateur à l'école, vous le définiriez comment ?
23	L	ben comme une personne qui aide d'autres personnes en conflit
24		(silence)
25	I	vous voyez d'autres choses les autres ? vous pouvez aussi dire comment vous le ressentez-vous quand vous faites une médiation.
26	C	on se sent utile.
27	I	et par rapport à vos camarades, est-ce que vous faites une différence entre vous en tant que médiateurs et puis les autres ?
28	R	c'est dur de faire une différence. Quand on doit faire une médiation avec des potes, ben c'est dur, parce qu'après on leur parle comme si on était dans la cour.
29	Iv	mais ça dépend hein ! si c'est un gros problème, y'en a qui disent directement « appelle la police » alors que les médiateurs, comme on a eu les cours, alors on sait par quoi passer, avant la police.
30	I	et par rapport aux adultes de l'école, est-ce que votre rôle de médiateur il vous différencie des autres élèves ou pas du tout ?
31	C	(ayant mal compris ma question) ils viennent beaucoup plus facilement vers nous, comme on a le même âge, on peut sentir ce qu'ils ont vécu.
32	Iv	(dans le même sens) ils passent d'abord par nous, et si nous on n'arrive pas à gérer le problème, alors après ils vont plus haut, ou on les envoie plus haut.
33	I	et les professeurs, les adjoints, M. Erard (le responsable de la formation des pairs-médiateurs) est-ce que vous avez l'impression qu'ils vous considèrent différemment en tant que médiateurs ? ou ils ne font pas de différence ?
34	C et A ensemble	ils ne font pas de différence.
35	I	et puis, est-ce que vous avez l'impression qu'en tant que médiateurs, ça vous donne un certain pouvoir sur ce qui se passe à l'école, de décider de certaines choses, ou pas du tout ?
36	Iv	non
37		(ils rigolent tous et opinent de la tête, tous semblent être fortement du même avis)

38	Iv	y'a juste à la fin de l'année, ceux qui sont en 6 <sup>e</sup> année, ils viennent visiter le CO et puis là, c'est seulement les médiateurs qui peuvent faire la visite. En fait, à ce moment là, y'a pas mal d'élèves qui voudraient pouvoir faire visiter l'école, alors de ce point, oui, là on se dit « ben t'avais qu'à faire médiateur », mais autrement, non.
39	I	et puis, de façon générale, donc pas seulement dans votre rôle de médiateurs, est-ce que vous avez l'impression d'être écoutés et pris au sérieux par les adultes de votre école ?
40	M	ouais, mais ça c'est un peu tout le temps, pas seulement les gens qui sont médiateurs.
41	I	oui oui, justement.
42	M	ben si on a besoin d'aide, on peut en parler, y'a normalement pas de problème, ça dépend toujours un peu des professeurs.
43	Iv	ici ils sont assez à l'écoute.
44	I	vous avez un peu la même impression les autres ?
45		(avec un peu de difficulté j'obtiens des acquiescements et des hochements de la tête de la part des autres)
46	I	ok, donc de façon générale, c'est tout de même plutôt oui. Dans votre école, comme dans toutes les autres, il y a un règlement intérieur, avec des interdits, des obligations, mais qui vous autorise aussi à faire certaines choses. Est-ce que vous avez l'impression qu'au niveau de ces interdits et des obligations, tout le monde est au même tarif ? notamment aussi des adultes et des profs.
47	Iv	les profs ils sortent quand même souvent leur natel en cours, hein ! nous, dès qu'on en a un, même si c'est juste pour regarder l'heure, ils disent quelque chose ...
48	L	ouais, Mr XXX il a même téléphoné ce matin en cours.
49	Iv	mais sinon, beuh, non y'a pas trop de différences.
50	I	ok, donc vous ne ressentez pas trop de gros sentiment d'injustice à ce niveau là ?
51	Tous ensembles	non
52	I	et est-ce que vous pensez que ces règles, qui ont lieu à l'école, elles sont claires et connues par tout le monde ?
53	R	moi je les connais pas toutes
54	Iv	en 1 <sup>ère</sup> année normalement pas, mais après, en 2 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> , c'est dans la tête normalement.
55	A	c'est plutôt qu'ils nous les disent à l'oral, mais on n'a pas beaucoup d'écrit
56	C	c'est plutôt au niveau de la classe
57	I	ok, donc vous avez aussi des règlements par classe qui eux sont affichés ?
58	C	en classe, oui
59	I	donc ces règles de classe, elles sont déjà un peu plus connues que le règlement général de l'école ?

60	Iv	boah le règlement, on le connaît, c'est le même que dans toutes les autres écoles
61	I	et ces règles en classe, et ce règlement d'école, vous les vivez plutôt comme des interdictions et des choses que vous devez faire, ou aussi comme des droits ... « j'ai le droit de faire ci, ça ... » ?
62	Iv	moi je trouve c'est normal, je ne sais pas ...
63	I	est-ce que vous auriez des exemples de règles que vous devez suivre dans votre classe ?
64	C	ne pas manger de chewing-gum, mais c'est tout
65	L	pas prendre de couteau ou de choses comme ça
66	Iv	oui, des objets dangereux
67	A	ne pas courir ni crier dans les couloirs
68	I	donc là c'est tout de même surtout des exemples de choses que vous ne pouvez ou devez pas faire, mais est-ce que ça vous autorise aussi certaines choses ?
69	Iv	on peut garder notre natel sur soi, mais on doit l'avoir éteint
70	C	pis aussi, on a le droit de s'exprimer
71	L	mais on doit lever la main avant de parler
72	I	et ces règles de classe, est-ce que vous les élaboriez avec votre professeur ou alors est-ce que c'est lui qui vous les impose ?
73	A	ben ça dépend, mais en général on en discute avec lui, on donne même des idées de règles. C'est pas souvent des règles imposées j'ai l'impression.
74	I	et les règles de l'école, est-ce que vous pensez qu'on a demandé à des élèves de participer à leur écriture ou vous pensez qu'elles n'ont été réfléchies que par des adultes ?
75	C	nous on a fait une charte en fait, on a tous participé .....
76	I	mais pour toute l'école ?
77	C	non, juste pour notre classe
78	I	et le règlement général alors ? à votre avis, il vient d'où ?
79	Iv	oh, ben ça doit être les profs, sinon on aurait tous mis qu'on peut manger des chewing-gums pendant le cours !
80		(les autres rient et acquiescent)
81	I	ok, donc à votre avis, c'est plutôt des adultes. Et concernant vos relations avec les profs maintenant, est-ce que vous avez l'impression qu'il y a du respect ? aussi bien de vous à eux, que d'eux, par rapport à vous ?
82		(quelques oui/ouais un peu épars et timides)
83	I	ok, et là avant je parlais de respect, mais maintenant, toujours au niveau de ces relations, est-ce que c'est plutôt des relations de dialogue et de confiance ? ou alors vous avez l'impression qu'il y a un rapport de force où



		l'adulte, le prof vous fait sentir qu'en quelque sorte, c'est lui le 'chef' ?
84	Iv	ça dépend des profs
85	C, A et L acquiescent	
86	R	avec M. XXX c'est très bien !
87	Iv	oui, lui c'est un peu spécial ... on dirait un élève-adulte .... Il jure beaucoup, il met les pieds sur la table ... mais le pire, 'fin pas le pire, mais c'est que ça marche bien, on travaille bien avec lui !
88	I	vous préférez ça à un prof trop strict ?
89	OUI, tous en cœur	
90	A	on a plus envie d'apprendre aussi, c'est plus cool.
91	I	et en règle générale, il y a plus de profs comment dans votre école alors ? cools ou stricts ?
92	Tous à la fois	non non, plus stricts, plus comme ça !
93	I	et quand vous avez des problèmes, que ce soit personnel ou d'apprentissage, est-ce que vous considérez plutôt vos professeurs comme des gens qui sont là pour vous aider ? ou au contraire, vous les voyez comme des personnes là pour vous punir et vous juger ?
94	Iv	ben ils sont quand même là pour nous aider !
95	C et A	ouais
96	Iv	en plus, y'en a certains en début d'année ils nous disent « si vous avez des problèmes, vous pouvez venir me voir »
97	I	mais entre le fait qu'ils vous le disent, est-ce que vous avez déjà pu faire appel à eux, est-ce qu'ils ont répondu présent ?
98	C et A	oui
99	L	ça dépend des profs
100	Iv	mais ça reste pour les notes, c'est plutôt au niveau scolaire qu'on va vers eux, sinon pour les autres problèmes, non pas trop
101	I	donc majoritairement, là à nouveau, vous pensez qu'ils sont là pour vous aider.
102		Hochement de têtes général
103	I	et est-ce qu'au sein de votre classe vous avez l'impression de pouvoir vous exprimer librement ? alors bien sûr, vous ne pouvez pas parler à tort et à travers, sans lever la main, etc ... mais là, je vous demande plutôt si vous voulez proposer quelque chose, ou s'il y a un soucis dans la classe .... Est-ce que vous avez un moment pour ça ?

		vous pouvez le faire assez facilement ?
104	Iv	en 1 <sup>ère</sup> et 2 <sup>e</sup> année y'a un cours, ça s'appelle 'informations générales', c'est une heure où on peut parler ...
105	M	mais bon, si quelqu'un a un problème par rapport à la classe, par exemple, je sais pas, s'il arrive pas à se concentrer à cause du bruit, il le dira pas comme ça aussi ouvertement, il ira parler au professeur ou alors on peut se confier au président de classe, mais bon, c'est pas toujours facile ..... en parler à quelqu'un qui est dans la même classe c'est toujours un peu plus dur.
106	I	les autres, vous êtes plutôt d'accord avec ça ou bien pas ?
107	C acquiesce	
108	Iv	moi plutôt oui
109	I	au niveau de l'école, en général, imaginons que vous soyez un groupe d'élèves, et puis vous constater un problème, ou quelque chose qui ne va pas, je ne sais pas moi, par exemple, y'a plein de papiers dans la cour et vous en avez marre vous voulez que ça se règle. Est-ce que vous savez comment faire ? vers qui aller pour en parler ?
110	Iv	à l'adjoint ! 'fin, peut-être d'abord au prof et ensuite à l'adjoint, et lui ira voir le directeur ... 'fin, si il trouve que le cas est terrible.
111	I	et c'est quelque chose qui vous est déjà arrivé de faire appel à l'adjoint ?
112		(plusieurs d'entre eux : non)
113	I	plutôt parce que vous en avez pas eu besoin ou pour autre chose ?
114		(plusieurs : pas eu besoin)
115	I	est-ce qu'il y a des sujets que vous aimeriez aborder à l'école et que vous ne pouvez pas ? je sais qu'il y a déjà eu des Forums d'école autour de certains sujets .... Est-ce que vous avez assisté à certains ? comment vous avez trouvé ça ?
116	C	ben par exemple, à un moment, dans les chewing-gums il y avait des tatouages, et ben, comme nous on les prenait et qu'on les collait partout et sur tout le monde, ben on en a parlé au forum ....
117	I	et du coup maintenant s'il y avait un sujet que vous auriez envie d'aborder avec toute l'école, est-ce que vous penseriez à utiliser le forum ou ce n'est pas quelque chose de très très présent pour vous ?
118	A	c'est pas très très présent
119		(plusieurs autres : non, non)
120	M	il ne nous propose pas trop ça, je crois. Ils nous disent qu'on peut en parler mais pas forcément .....
121	Iv	j'crois qu'il y a des forums surtout quand il y a un problème

122	L	oui, ils les organisent des fois. Par exemple, on a vu un film et après on a eu un forum sur le 'suicide'
123	I	donc c'est plutôt pour parler des sujets graves ou sensibles
124	C	oui, de ce qui dérange la majorité des élèves
125	I	ok, donc y'a pas de sujet dont vous aimeriez parler et que vous ne savez pas comment faire ?
126		Silence général
127	I	non ?
128	I	est-ce qu'en tant que médiateurs, vous avez l'impression d'avoir appris à faire des choses que les autres n'ont pas l'occasion d'apprendre ?
129	M	ben p'têtre comment s'y prendre avec les gens qui ont un problème ou comme ça ... qu'est-ce qui faut dire ... peut-être ça aide dans ce sens là, je sais pas ... je sais pas trop expliquer
130	I	et les autres ? vous avez appris quoi de cette formation d'après-vous ?
131	Iv	comment se comporter quand quelqu'un nous parle de ses problèmes, comment le regarder, comment être dans son attitude, ne pas rigoler ...
132	I	et ça c'est des choses vous pensez qui vous différencient un peu des autres élèves ou vous n'avez pas l'impression que ça a changé grand-chose ?
133	M	un petit peu quand même .... Ben d'un côté ça ne nous différencie pas, mais c'est une aide.
134	I	parce que vous vous considérez comme des élèves comme les autres ...
135		(la majorité : ben oui)
136	I	avec cette casquette en plus de médiateur ?
137	C et A	oui
138	I	mais du coup, est-ce que vous avez tout de même l'impression d'avoir appris quelque chose ? je ne sais pas, par exemple, si on vous avait demandé de faire une médiation avant d'avoir suivi la formation, vous l'auriez faite différemment qu'après ... ou pas ? parce que finalement, y'a aussi beaucoup de choses qui sont naturelles là-dedans, c'est vrai !
139	Iv	moi j'aurais peut-être pas su comment prendre la chose. J'aurais peut-être paniqué, et dis « vas voir quelqu'un d'autre ».
140	I	les autres ? vous sentez une différence avant/après ?
141		(pas de réponse, globalement, les autres semblent ne pas savoir)
142	I	ok, je vais vous montrer 5 mots. Donc il y a : activités, relations, valeurs, image de soi et relations. Dans votre action de médiateur, je voudrais vous demander lequel de ces mots est le plus important ou le plus touché par ce que vous faites en tant que médiateur ?

		On va peut-être faire un tour de table ... parce que je pense que ça peut être différent pour chacun d'entre vous ... alors, vas-y.
143	Iv	relations.
144	I	pourquoi ?
145	Iv	parce que la personne qui vient me voir, me parler de ses problèmes, on la connaît peut-être pas bien, mais en nous parlant de son problème, ben y'a une relation qui se fait entre nous deux. Il sait que je suis médiateur, alors il a peut-être plus confiance en moi et il vient vers moi. Ça fait une bonne relation après.
146	I	ok. Merci. Oui ...
147	L	image de soi. Parce qu'en nous voyant il faut que la personne soit rassurée, pas qu'elle se dise qu'on va aller le répéter à tout le monde.
148	I	ok, oui ....
149	M	moi c'est aussi la relation, pour l'aide aux autres ; pour avoir une meilleure relation aux autres en les aidant, je pense que c'est ça.
150	I	ok, vas-y ...
151	C	moi j'hésite entre deux en fait ....
152	I	oui, dis-moi
152	C	ce serait entre motivation et relation. Parce que motivation, il faut aussi avoir l'envie d'aider, de donner des conseils ; et puis relation, c'est avoir un lien entre deux.
154	A	aussi relation, parce qu'aussi on peut connaître de nouvelles personnes et aider les autres.
155	R	moi c'est les valeurs.
156	I	pourquoi ?
157	R	les valeurs de soi, ce qu'on vaut, confiance en nous ...
158	I	mais que toi tu es confiance en toi ou que l'autre puisse avoir confiance en toi ?
159	R	ben les deux.
160	I	est-ce que vous avez l'impression que le fait qu'il y ait ce dispositif de pairs-médiateurs dans votre école, que ça participe à l'ambiance générale de votre école ou plutôt que c'est à part et que ça n'influence rien ?
161	Iv	ben si ça influence toute de même un peu. Je ne sais pas si dans tous les autres CO il y a ce truc de médiation, mais ... on sait qu'il y a cette médiation et qu'on est plus .... On a plus confiance à l'école peut-être, on peut se dire que l'école pense aussi à nous
162	I	donc par rapport au regard des élèves sur l'école ...
163	Iv	voilà, ça change un petit peu.

164	I	les autres ?
165		(silence ....)
166	I	est-ce que vous avez l'impression que ça change quelque chose cette formation et que vous puissiez être pairs-médiateurs ?
167		(non identifiable : non pas vraiment)
168	I	c'est difficile à dire si ça sert à quelque chose ou pas ?
169		(silence ...)
170	I	vous ne savez pas ?
171		(globalement : non)
172	I	et puis je voudrais juste vous demander un adjectif ou une expression qui d'après vous résumerait le mieux l'ambiance dans votre école et les relations entre les élèves et les adultes de façon générale ?
173	R	le respect
174	C	oui, j'allais dire ça aussi
175	I	ok, et les autres ?
176	L	chaleureux
177	M	y'a une très bonne ambiance, enfin moi je trouve, on s'y sent bien
178	C	oui
179	M	quand y'en a qui disent qu'ils sont pas bien, les amis, et tout ça, ben moi j'trouve c'est cool ici
180	Iv	c'est vrai que notre CO par rapport aux 2 ou 3 autres qui ne sont pas loin, y'a une sacrée différence
181	M	c'est peut-être parce qu'on est moins et qu'on se connaît presque tous
182	Iv	en fait, la plupart on se connaît déjà avant de venir au CO
183	I	et les relations avec les adultes, ça a aussi l'air un peu mieux qu'ailleurs ou pas ?
184	Iv	oui, je pense aussi
185	C	oui moi aussi
186	Iv	on a un nouvel élève dans ma classe, il vient de XXX, et il dit qu'il y a une sacrée différence. Il dit que les profs ici ils sont cools en classe, qu'on rigole beaucoup ....
187	I	ok, donc une école chaleureuse, où on s'y sent bien, où il y a du respect .... Vous voyez d'autres mots ou expression ?
188	C	peut-être la confiance ...
189	Iv	amicale ou amitié. Y'a pas beaucoup de critiques entre-nous ....

190	I	et en règle générale il y a une bonne communication entre vous et aussi avec les adultes ?
191		(globalement : oui)
192	I	ok, ben je vous remercie de m'avoir accordé un peu de temps et d'avoir répondu à mes questions !

Transcription de l'entretien avec les élèves non-médiateurs, C.O de Péroles (23.03.10)

N° du tour de parole	Protagoniste	Propos
1	I	1 <sup>ère</sup> question, est-ce que vous savez qu'il y a des élèves médiateurs dans votre école ?
2	3 d'entre eux	oui
3	I	et puis, est-ce que vous pouvez me dire à quoi ils servent ces élèves médiateurs, d'après-vous ? qu'est-ce que vous en savez ? qu'est-ce que vous pouvez me dire sur eux ?
4	D	ben par exemple s'il y a un problème à l'école ou à la récré, ils peuvent essayer de nous aider à résoudre le problème.
5	I	oui. Les autres, vous savez d'autres choses ? ou vous ne savez pas trop.
6	C	non, je sais, mais c'est la même chose qu'elle.
7	I	ok. Pas d'autres choses alors ?
8	R	non.
9	I	d'accord. Est-ce que vous avez déjà eu à faire appel à eux pour régler un souci ?
10	R	non
11	D	non
12	C	non
13	I	non ? et pourquoi ? parce que vous n'en n'avez pas eu besoin ou parce que vous n'y avez juste pas pensé ?
14	R	aucun problème.
15	D	j'y ai pas pensé, mais j'ai pas tellement besoin de médiateurs.
16	T	moi aussi

17	C	j'ai pas eu besoin
18	I	ok. Mais est-ce que vous trouvez ça tout de même utile qu'ils soient là et que ça existe dans votre école ?
19	D	oui c'est bien, parce qu'on peut toujours se faire aider.
20	I	les autres ? ça ne change rien pour vous qu'ils soient là ?
21	C	ben tant qu'on n'a pas de problème ...
22	R	voilà, pas besoin.
23	I	mais si jamais vous avez des soucis, vous pensez quoi ?
24	C	ben ça pourrait être bien.
25	I	et puis, de façon générale maintenant, sans lien avec les élèves médiateurs dont on vient de parler. Est-ce que vous avez l'impression d'être bien écoutés et pris au sérieux par les adultes de votre école ?
26	R	oui
27	D	oui
28	C	oui
29	T	oui
30	I	vous n'avez pas trop de souci, quand vous avez quelque chose à dire, vous avez toujours un prof vers qui vous tournez et qui vous écoute ?
31	R	tous les profs.
32	I	ils vous écoutent volontiers ?
33	C	oui



34	I	ils sont assez ouverts par rapport à ça ?
35	T	oui
36	I	d'accord. Vous savez que comme dans toutes les écoles vous avez un règlement, et je voulais vous demander si vous trouvez que ces règles elles sont bien respectées par tout le monde ?
37	R	non, je vois tous les jours
38	D	si, mais il y a des exceptions. Y'a des gens qui ne respectent pas.
39	I	et ces règles, elles sont pour vous, elles disent ce que vous avez le droit de faire et de ne pas faire à l'école. Mais est-ce que vous pensez que ces règles elles valent aussi pour vos profs ? ou est-ce que vous avez l'impression qu'eux ils sont un peu haut-dessus de ces règles et qu'ils peuvent faire comme ils veulent ?
40	R	ben non, c'est la même chose que nous, non ?
41	I	vous avez l'impression que c'est les mêmes règles pour vous que pour eux ?
42		Silence ....
43	C	je ne sais pas, moi
44	I	vous n'avez pas trop l'impression que vos profs se comportent n'importe comment et transgressent ces règles ?
45	D	non
46	I	ok. Est-ce que ce règlement il est connu et clair pour tout le monde d'après vous ?
47	D	oui
48	R	oui
49	I	et c'est parce que vous travaillez dessus en classe, vous le lisez en classe ?

50	R	non
51	D	si, au début de l'année ils nous mettent des affiches comme ça sur le règlement.
52	T	les 2 premiers jours, mais après plus
53	I	et malgré ça, vous pensez qu'il est tout de même bien connu et clair pour tout le monde ?
54	D	oui
55	R	ben oui
56	C	oui
57	I	et pourquoi du coup ?
58	R	ben parce que depuis la 1 <sup>ère</sup> année c'est toujours les mêmes règles.
59	I	donc à force,
60	R	on les retient.
61	I	je pense bien que vous ne connaissez pas ce règlement par cœur, mais dans son contenu il y a plus de choses du style « je n'ai pas le droit de faire ci ou ça » ou il vous permet aussi de faire des choses ?
62	C	c'est plus des interdictions
63		Silence .....
64	I	à votre avis, ce règlement, il a été écrit par qui ? il vient d'où ?
65	D	le directeur
66	R	par le canton de Fribourg, je ne sais pas moi.
67	I	mais en tous cas par des adultes ?

68	D et R	ouais
69	I	vous ne pensez pas que ce soit possible qu'il y ait des jeunes qui aient participé à sa rédaction ?
70	D	peut-être
71	R	je ne sais pas
72	I	mais comme ça, a priori, vous n'avez pas trop l'impression ?
73	R	non
74	D	ça doit être le directeur, c'est lui qui est le chef.
75	I	est-ce qu'en règle générale vous avez de bonnes relations avec vos profs et les adultes de l'école ? est-ce qu'on peut dire qu'il y a du respect entre vous ?
76	R	ben oui
77	I	vous avez tous ce sentiment ?
78	C	oui
79	T	oui
80	I	et puis, est-ce que vous avez aussi l'impression que c'est des relations plus de dialogue et de confiance ? ou vous avez l'impression que vos profs vous font bien sentir que ce sont eux les adultes et qu'ils se situent au-dessus de vous ?
81	R	confiance
82	I	pour la majorité des profs ou y'en a qui sont quand même autrement ?
83	R	pour la majorité des profs moi je trouve

84	I	les autres ?
85	D, C et T	aussi
86	I	est-ce que du coup, vos profs vous les considèrent comme des gens qui sont là avant tout pour vous aider ? ou bien qui sont là pour vous juger et vous punir ?
87	C	pour nous aider.
88	I	ouais, c'est ce qu'ils vous font ressentir ?
89	R	oui
90	T	oui
91	I	ok, toujours en général est-ce que dans votre classe et dans l'école, vous pouvez vous exprimer assez librement si vous avez quelque chose à dire, qui vous tient à cœur ?
92		'oui' général
93	I	il y a plutôt une bonne communication ?
94		'oui' général
95		(réponses quasi inaudibles et émetteur difficile à identifier ... les jeunes avaient vraiment de la peine à s'exprimer)
96	I	est-ce qu'il y a des sujets dont vous vous aimeriez bien parler à l'école, si par exemple il y a un problème, ou pas forcément, mais quelque chose qui vous tient à cœur, est-ce que vous pouvez le faire ? et vous savez comment vous y prendre ?
97		Silence .....
98	I	il n'y a jamais eu ce cas là ? vous ne voyez pas ?
99		Silence .....

100	I	ok. A votre avis, est-ce que ces élèves médiateurs ils apprennent à faire certaines choses que vous, vous n'avez peut-être pas l'occasion d'apprendre ?
101	D	non
102	R	non plus
103	C	non je ne pense pas
104	I	donc pour vous il n'y a pas de différence entre eux et vous à ce niveau là ?
105	R	non
106	I	d'accord. Dernière question, je voudrais savoir si vous avez un adjectif ou une expression qui résumerait bien les relations et l'ambiance générale au sein de votre école ?
107	R	sympathique
108	C	c'est bien !
109	I	comment vous vous y sentez dans votre école ?
110	Les 4	bien
111	I	avec les profs aussi ça va ?
112	Les 4	Les 4 : oui
113	D	y'a 2 ou 3 soucis mais comme partout
114	I	ok, donc une école sympa où vous vous y sentez bien, et où il y a pas forcément plus de problèmes qu'ailleurs

<b>Annexe 6 : Tableaux des réponses aux questionnaires</b>	Professeur A	Professeur B	Professeur C	Professeur D
Motivations	Volonté d'avoir un autre rapport avec les élèves que celle d'enseignants/enseignés ; souhait de rendre les élèves participatifs à la vie de l'école et conscients de leur activités 'citoyenne' et leur faire acquérir des compétences proches de celles demandées dans le milieu professionnel.	Ø	Créer un groupe dynamique permettant d'impliquer les élèves dans la vie de l'école.	Ce dispositif est né de la volonté de certaines personnes dans le conseil de direction qui souhaitaient donner une nouvelle dimension à l'établissement.
Place de la parole au sein de l'école	Oui, vraiment.	Oui, les élèves sont écoutés et leurs demandes prises au sérieux.	Les élèves sont écoutés et pris au sérieux néanmoins il y a un monde entre les demandes des élèves et les attentes de la direction.	Les élèves sont écoutés et pris au sérieux dans la limite du cadre de travail des délégués du PAVE. Les élèves posent régulièrement des questions à la direction.
Effets du dispositif observés	Les élèves délégués font preuve de sérieux et de motivations dans leur fonction, attitude qu'ils n'ont pas forcément en classe. Ils apprécient d'avoir une parole au sein de l'école, de pouvoir faire remonter leurs desiderata. C'est plus difficile à dire pour les collègues qui voient en le PAVE encore plus de contraintes. Certains apprécient néanmoins les possibilités de dialogue avec les élèves que la structure propose et	Plus grande participation des élèves, événements organisés, conflits résolus, solutions trouvées.  Meilleur dialogue entre élèves et adultes.	Les élèves sont plus respectueux. Ils savent également qu'ils ont droit à la parole ce qui leur permet de se sentir écouté et parfois même compris. Il y a beaucoup de communication selon moi, ce qui est très positif. Ce dispositif est un plus car on a un rapport plus proche avec les élèves. Comme professeur de classe, la	Le comportement des élèves se modifie, ils sont plus responsables et concernés par ce qui se passe dans leur classe et dans l'établissement. Ils sont capables de mener de petites actions pour faire avancer le vivre ensemble. Pour l'enseignement, cela demande de modifier sa posture et son comportement dans les assemblées et cela a évidemment une influence sur

	remarquent l'aspect bénéfique sur l'attitude pour la plupart des jeunes délégués. Les élèves délégués ont souvent une relation privilégiée avec les enseignants et les voient d'un autre œil. Parfois cela s'étend à la classe, parfois non.		chance de pouvoir faire des assemblées permet d'avoir une relation de confiance et d'écoute mutuelle assez impressionnante. C'est un atout incontestable dans la relation qu'on peut créer avec une classe.	son comportement en général. Dans le cadre du PAVE adultes et élèves sont partenaires au sein du même établissement et oeuvrent ensemble pour le développement harmonieux de celui-ci.
Bénéfices	Le PAVE joue un rôle important pour l'impression de cohésion et d'appartenance à une école pour les élèves, notamment dans une jeune école comme Aimée-Stitelmann.	<i>Cf réponses précédentes</i>	<i>Même réponse qu'au-dessus.</i>	Cela a créé du lien entre les différents partenaires de notre établissement, les élèves savent que leur voix compte et qu'ils peuvent s'exprimer et que cela sera entendu.
Compétences acquises par les élèves	Utilisation d'un langage approprié aux différents interlocuteurs et situations, prise de responsabilités, rôle de médiateur et de passeur d'information, gestion de petits projet, implication ...	Meilleure capacité d'écoute, de résolution de problème et de prise de parole.	Ø	Ils développent des compétences comme la prise de parole en public, l'argumentation, l'écoute, le respect de la parole de l'autre, le respect en général. Ils adaptent leur langage et leur posture à leur fonction et à l'environnement dans lequel ils évoluent. Le chemin parcouru par certain délégué est impressionnant, oui cela leur a été profitable.

**Tableau récapitulatif des réponses aux quatre questionnaires retournés par des professeurs de l'école Aimée Stitelmann**

	Prof. A	Prof. B	Prof. C	Prof. D	Prof. E	Prof. F
Motivations	Je ne sais pas.	L'idée que les 1ers à qui les jeunes se confient sont leurs copains de classe et que certains jeunes développent très tôt un intérêt pour l'entraide et l'écoute	Demande de la part des élèves et des professeurs	Il est plus souvent facile pour des ados de se confier à quelqu'un de leur âge ; et aussi, l'absence de solution parfois de la part des adultes	On peut penser que nos jeunes ne souhaitent pas toujours se confier à des adultes	Un tel dispositif à sa place parmi toutes les opportunités d'aide offertes aux élèves. Il est très certainement des situations où les pairs médiateurs s'avèreront les meilleurs interlocuteurs.
Place accordée à la parole	Il y a un réseau immense de personnes disponibles	Il me paraît exister un réel souci d'écoute et un goût pour la parole qui circule. Les élèves ont en tous cas un large choix pour une adresse qui leur convient	Lorsqu'un élève le désire il peut s'adresser soit aux médiatrices, soit aux psychologues, soit à son professeur de classe en cas de problème.	Le programme ResSort leur donne la possibilité de se recentrer sur eux-mêmes et le fait d'être pris en charge par un psychologue scolaire est un atout indéniable.	Les adjoints et le directeur sont souvent à leur écoute et prennent donc au sérieux leurs problèmes	La parole des élèves est mise en valeur notamment par les forums organisés pour eux. La direction de l'école est véritablement à l'écoute
Effets observés du dispositif	Ø	Il est difficile de savoir quel est l'impact particulier des pairs médiateurs. Mais ils offrent aux élèves des ressources importantes dans la gestion de leurs difficultés d'adolescents à l'école.	Des changements de comportement, mais uniquement sur l'élève pair-médiateur.	Ø	Aucun changement constaté.	Pas spécialement d'effets constatés.



		La médiation fait désormais partie de la culture du CO de Pérolles. Les adultes et les élèves s'en servent naturellement.				
Bénéfices	J'imagine que oui au niveau du Réseau-santé.	Chacun me paraît concerné et attentif, ouvert et respectueux des singularités de l'autre. La discrétion est importante, mais que chacun soit au courant des choses importantes qui concernent ses proches collaborateurs et élèves me paraît plutôt sain.	Cela ne fait pas assez longtemps pour les remarquer.	Il m'est difficile de réellement pouvoir parler de bénéfices. Après 5 ans de service, je n'ai pas encore eu un exemple d'élève qui a pu en bénéficier de manière approfondie.	Il m'est difficile de me prononcer là-dessus comme je n'ai jamais eu de retour du travail effectué par les pairs-médiateurs.	Je ne saurais mesurer les effets réels du dispositif. Des situations sont traitées et 'régées' par des pairs médiateurs, je suppose donc que ses effets sont positifs.
Compétences acquises par les élèves	Je ne sais pas.	Ceux qui, au cours des années, ont été formés, en ont acquis sans aucun doute. Quant aux élèves qui sont passés par la médiation, ils savent désormais que ça existe et demandent plus volontiers de l'aide. Les adultes sont probablement plus attentifs à proposer un suivi s'ils en sentent le besoin.	Non.	Non je n'ai pas remarqué ce phénomène.	Il est difficile de me prononcer sur la question n'ayant jamais eu à faire avec nos pairs médiateurs.	Je ne saurais dire.

**Tableau récapitulatif des réponses aux six questionnaires retournés par des professeurs du C.O de Pérolles**

